

# ENJEUX PÉDAGOGIQUES

DOSSIER

## L'éthique dans l'enseignement

## REMERCIEMENTS

*L'équipe de rédaction du Bulletin adresse ses vifs et sincères remerciements à toutes les autrices et à tous les auteurs, ainsi qu'à toutes les collaboratrices et tous les collaborateurs qui ont permis l'édition et la diffusion de ce cinquième numéro de « ENJEUX PÉDAGOGIQUES ».*

*Porrentruy, février 2007*

*Les opinions exprimées dans les articles du dossier n'engagent que leurs auteurs*

## IMPRESSUM

**Rédacteur en chef**  
Pierre-Daniel Gagnebin

**Mise en page**  
Claude Chappuis

**Relecture**  
Stéphane Martin

**Crédit photographique**  
Couverture et pages 2, 4, 11, 16, 17, 18, 20, 23, 25, 27, 28, Mona Ditisheim  
Pages 3, 10, 12, 13, 32, Hervé Stadelmann  
Pages 8, 9, 14, 19, 22, 26, 31, 35, 36, 37, 38, 39, Pierre-Daniel Gagnebin  
Page 33 et 34, Marc Thorens

**Impression**  
IOP Imprimerie de l'Ouest SA  
2034 Peseux

## Editorial

### ENJEUX PÉDAGOGIQUES

*L'éthique professionnelle en enseignement*  
Pierre-Daniel Gagnebin 1

## Chroniques

### Formation secondaire

*Nouvelle ère... et nouvel air à la formation secondaire*  
Mona Ditisheim 2

### Formation continue

*Au cœur d'une leçon de lecture*  
Marie Béguin-Knoepfler 5

*Création d'un groupe de travail romand de coordination de la formation continue*

*Programme de cours 2007-08*  
Bernard Renevey 6

### Ressources documentaires et multimédia

*Mes coups de cœur*  
Estelle Droux Blaser 7

*Partager le plaisir de lire* 8

## DOSSIER

### L'éthique professionnelle en enseignement

*Pertinence d'un code d'éthique pour motiver les enseignants*  
Denis Jeffrey 9

*Éthique et déontologie en enseignement: une question de lien*  
Christiane Gohier 11

*La formation et la profession enseignante en questions*  
Louis LeVasseur 13

*La morale, la déontologie et l'éthique professionnelles comme modes de régulation de l'agir en enseignement*  
France Jutras 15

*Éthique et travail enseignant: le métier comme ressource, l'activité comme actualisateur*  
Françoise Lantheaume 17

*Éthique et école publique*  
Philippe Inversin 19

*L'éthique au cœur de la pédagogie*  
Mireille Lévy 21

*Enseignants en devenir: une recomposition identitaire à l'épreuve de la diversité*  
Bernard Wentzel 24

*Éthique et religion-s: les enjeux de l'autonomie*  
Pierre Paroz 25

*Morale ou éthique? Le contrat d'engagement du régent de Boudry en 1727*  
Patrice Allanfranchini 27

*A la rencontre de l'éthique dans l'univers des bibliothécaires*  
Virginie Picardat 30

*Billet d'humeur: après les TIC, l'éthique!*  
Mona Ditisheim 31

## Entretiens

*Cindy Meier* 33

*Diane Cuendet* 34

*Marc Thorens* 35

*Samuel Bouille* 36

*Rachel Frei* 37

*Elodie Faivre* 38

*Manuel Streiff* 39

# ENJEUX PÉDAGOGIQUES

## *L'éthique professionnelle en enseignement*



Il suffit de naviguer quelques minutes sur la Toile pour constater que «l'éthique» est omniprésente. Elle est débattue dans la plupart des professions et suscite des controverses très animées, parfois violentes même, au sein des corporations. Bon nombre de métiers sont dotés d'un code d'éthique ou sont sur le point d'en adopter un. Que ce soit dans le domaine de la santé, de la recherche, de la justice, du commerce, de l'industrie, de l'agriculture, des médias, en gastronomie, dans le tourisme, la culture ou les disciplines artistiques; chaque secteur d'activité professionnelle cherche à fonder son action et à réguler son bon fonctionnement en se donnant des règles déontologiques admises par toute sa communauté professionnelle.

Qu'en est-il des enseignants ?

Ils n'échappent pas à ce mouvement général et tentent eux aussi de se définir une politique commune d'éthique professionnelle. Les initiatives sont nombreuses et se développent à tous les échelons. De la petite école de campagne qui se dote d'une charte d'éthique aux congrès mondiaux de l'éducation qui adoptent des résolutions politiques<sup>1</sup>. Services d'enseignement, hautes écoles, associations et syndicats d'enseignants arrêtent des dispositions, en invitant leurs collaborateurs ou leurs adhérents à les appliquer, complémentaires aux lois et aux règlements qui régissent l'action pédagogique.

Le mouvement de professionnalisation des enseignants et la tertiarisation des formations amplifient cette tendance dans tous les pays et sur tous les continents.

Mais concrètement, que se passe-t-il ? Comment l'éthique professionnelle se manifeste-t-elle dans la classe au quotidien ? Quelles sont les référen-

ces des jeunes enseignants ? Comment s'opère l'articulation entre le discours théorique et la réalité du terrain ? Sur quelles valeurs s'appuient les enseignants d'aujourd'hui et quelles difficultés rencontrent-ils dans leurs classes habitées par des élèves d'origines multiculturelles ? Quel chemin trouvent-ils entre les attentes diverses et les pressions sociales souvent contradictoires des parents de leurs élèves avec lesquels ils doivent composer, confrontés parfois à des conflits idéologiques ou religieux inconciliables ? Qu'en pensent les chercheurs en sciences de l'éducation et les spécialistes de la question ? Quelles orientations sont prises par la HEP-BEJUNE dans la formation des maîtres et des maîtresses de demain ?

Dans ce dossier, comme dans les précédents, *Enjeux Pédagogiques* a souhaité donner la parole aux principaux acteurs de la formation et aux partenaires de l'école pour qu'ils apportent quelques repères et un éclairage différencié sur ce thème complexe. Leurs témoignages sont autant d'indicateurs utiles à la prise de conscience des multiples paramètres qui rendent compte du tissu complexe dans lequel évoluent les enseignants au début de ce XXI<sup>e</sup> siècle. Par ces quelques contributions, *Enjeux Pédagogiques* entend modestement ouvrir quelques pistes de réflexion et accompagner l'enseignante ou l'enseignant en devenir, dans la construction de son identité professionnelle.

Pierre-Daniel Gagnebin  
Rédacteur en chef

<sup>1</sup> Résolution politique de l'Internationale de l'Éducation, 4<sup>e</sup> Congrès mondial, Brésil, 2004, [http://www.ei-ie.org/worldcongress/docs/WC04Res\\_DeclarationProfEthics\\_f.pdf](http://www.ei-ie.org/worldcongress/docs/WC04Res_DeclarationProfEthics_f.pdf)

# Formation secondaire 1 et 2

## Nouvelle ère... et nouvel air à la formation secondaire

Depuis le 1er octobre 2006, la Formation secondaire a une nouvelle doyenne, Madame Marie-Thérèse Erard-Badet



Pendant plusieurs mois, ce « département » a été dirigé par intérim, successivement par deux professionnels certes compétents et de bonne volonté, mais qui assumaient cette responsabilité en plus d'une autre charge de direction à temps plein. Autant dire que les formateurs et formatrices se sont parfois sentis orphelins.

La nomination de Madame Erard-Badet signifie pour le personnel de la Formation secondaire le début d'une ère nouvelle et, espérons-nous, un gage de stabilité.

Si Madame Marie-Thérèse Erard-Badet occupe le poste de doyenne depuis peu, elle connaît extrêmement bien la formation secondaire, puis qu'elle y œuvre depuis l'ouverture de la HEP-BEJUNE, à titre de formatrice en sciences de l'éducation et, dès 2005 en tant que responsable de l'organisation de la formation.

Nous avons souhaité l'interroger sur les grandes options qui vont guider son travail et lui demander dans quel état d'esprit elle aborde les principaux défis liés à sa tâche : gestion d'une équipe de collaborateurs

relativement hétérogène et, dans l'immédiat et dans l'urgence, restructuration de la formation des enseignants secondaires.

• *Vous héritez d'un département « orphelin » depuis quelque temps. Quelles sont vos priorités en tant que doyenne ?*

Je ressens bien les effets de la vacance vécue au décanat, en dépit de la bonne volonté des collègues qui ont donné de leur temps par intérim. Depuis des mois, on pare au plus pressé, avec les « moyens du bord », en laissant nécessairement certains dossiers de côté. J'ai aujourd'hui deux types de priorités :

À l'interne, je souhaite travailler à la stabilisation de la Formation secondaire. Depuis l'ouverture de la HEP, elle a vécu des changements constants, à un rythme soutenu. À peine avions-nous délivré leur diplôme aux étudiants de la première promotion, qu'il a fallu revoir l'organisation de la formation, afin de répondre à de nouvelles exigences, dont les implications concrètes n'étaient pas d'emblée claires : raccourcir la durée des études, développer

la polyvalence pour les futurs enseignants du secondaire inférieur, concevoir une formation pour les branches dites « rares » (musique, cuisine couture, etc.) La Formation secondaire a besoin de trouver un peu de stabilité, et je vais m'y atteler, même si le nouveau programme de formation est encore en construction...

Face à l'extérieur, je souhaite développer la communication et renforcer les divers partenariats utiles au bon déroulement des études. La formation secondaire souffre d'une mauvaise image. Il faut donc faire connaître et mettre en valeur ce que nous y réalisons. La reconnaissance, par la CDIP, du titre que nous délivrons est arrivée rapidement après l'ouverture de la HEP. C'est, à mes yeux, un gage de la qualité de notre travail. Mais nos partenaires proches ont été peu sensibles à cette reconnaissance, et ne comprennent pas toujours notre conception de la formation. De plus, les changements répétés auxquels nous avons été contraints n'ont pas contribué à améliorer l'image que nous projetons à l'extérieur. Les relations et la collaboration avec nos partenaires de la formation sont essentielles à mes yeux. Je souhaite donc les entretenir et les développer.

• *En ce qui concerne la gestion des relations interpersonnelles et le pilotage d'une équipe de collaborateurs, quelles sont vos valeurs et quels dispositifs souhaitez-vous mettre en place ?*

Je m'attache à respecter et valoriser chacun dans sa spécificité. L'équipe des formateurs du niveau secondaire est très hétérogène, je considère que c'est une richesse à faire fructifier. Je souhaite donc permettre à chacun de développer son potentiel et ses compétences propres. C'est ainsi qu'une équipe peut être performante. En termes de « pilotage », je vais essayer de repérer ces compétences et de permettre à mes collaborateurs de les mettre en œuvre au service de l'institution.

• *Vous êtes à la tête d'une équipe de collaborateurs (formateurs, secrétariat), dont la plupart ont un autre travail (enseignement dans les écoles) et sont engagés à la HEP à temps partiel. Quelles impli-*



.....

*cations cet élément a-t-il sur la gestion du travail et des relations ?*

Le travail à temps partiel est une caractéristique de la Formation secondaire, puisque la quasi-totalité des formateurs enseigne aussi dans des institutions scolaires. C'est sans doute un défi supplémentaire, mais on sent que les collaborateurs sont habitués à fonctionner ainsi, car ils sont très impliqués dans leur fonction à la HEP, malgré le fait qu'ils travaillent dans deux institutions.

Un autre élément augmente la complexité de la gestion de l'équipe de formateurs, c'est l'éloignement géographique. Nous travaillons sur trois cantons et une partie des cours de la première année de formation se donne dans les locaux de l'Université de Neuchâtel. Certains formateurs ne viennent, de ce fait, que rarement sur le site de La Chaux-de-Fonds où se trouvent le décanat et le secrétariat. Par chance, le contact « en ligne » fonctionne bien et le lien existe en dépit des distances. Il serait sans doute judicieux d'augmenter la fréquence des contacts directs, mais je ne suis pas sûre que cela soit facilement réalisable. Je vais y réfléchir.

- *Votre mandat implique pour vous de nombreux contacts avec l'extérieur (écoles, universités, Hautes écoles pédagogiques, politiques)? Comment envisagez-vous cette dimension de votre travail ?*

Je vous le disais précédemment, je souhaite améliorer la communication avec l'extérieur et resserrer les liens avec nos partenaires. Il est en effet essentiel que nous donnions des informations claires sur notre fonctionnement pour permettre une meilleure compréhension de ce que nous faisons. Le partenariat avec les écoles et l'Université est nécessaire pour l'élaboration et la mise en œuvre des programmes. J'ai de ce fait de nombreux contacts, formels et informels, avec les responsables de plusieurs institutions :

- Avec l'Université de Neuchâtel tout d'abord, qui participe à l'organisation et à l'enseignement dispensé dans le cadre du certificat préparatoire. Les contacts sont réguliers et la collaboration aisée.
- Avec les institutions scolaires ensuite, qui sont nos partenaires privilégiés pour la formation pratique des étudiants. À ce jour, les contacts sont bien institués avec les écoles du secondaire inférieur, mais il sera nécessaire de les intensifier avec les écoles de maturité et les lycées. Le défi de ce partenariat est de parvenir à tenir compte des

réalités et des demandes du terrain, tout en maintenant la ligne imposée par les fondements épistémologiques de la formation et les exigences posées par la CDIP pour la reconnaissance des titres que nous délivrons. Cela implique d'écouter nos partenaires et, le cas échéant, de leur faire comprendre en quoi certaines de leurs demandes ne peuvent pas être prises en compte.

Les contacts avec les autres HEP sont initiés au niveau du rectorat, et j'ai déjà eu, pour ma part, l'occasion de discuter avec des collègues s'occupant de la formation secondaire à la HEP Vaud. J'espère pouvoir développer ces rencontres, formellement ou informellement, car je les trouve très stimulantes.

Je n'ai pas de relations directes avec les « politiques ». C'est le rectorat qui est en lien avec le Comité stratégique, instance politique responsable de la HEP.

- *Vous êtes à la tête d'un « département » chargé de former les futurs enseignants secondaires. Pouvez-vous nous dire quels sont les grands principes qui, selon vous, devraient présider à la conception d'un programme de formation des enseignants ?*

Le recteur a défini les grands principes curriculaires de la formation. J'adhère à ces

« fondements », d'autant plus qu'ils laissent un degré de liberté important quant aux réalisations concrètes. Pour ma part, et pour aller très vite, je souhaite participer à la formation de ce qu'on appelle aujourd'hui des « praticiens réflexifs ». Pour ce faire, l'alternance des terrains de formation (stage/institut), nécessairement étayée par des dispositifs de formation ad hoc, me paraît un des moyens performants permettant l'articulation théorie-pratique que nous souhaitons. Mais... développer ces éléments serait trop long ! Si vous le voulez bien, nous y reviendrons dans un autre contexte !

- *De nombreuses contraintes viennent entraver la liberté des planificateurs : il faut être « eurocompatible » (cf. les accords de Bologne) et respecter les normes de la CDIP. Les grandes options de formation auxquelles vous tenez sont-elles compatibles avec ces contraintes ?*

Ce ne sont pas des contraintes. Ce sont des guides et des balises qui nous aident à construire la formation. Le défi est de parvenir à rendre nos visées de la formation compatibles avec ces balises. Ce n'est pas toujours facile, mais je n'ai jamais ressenti ces balises comme des entraves.

- *Le processus de restructuration de la formation secondaire est déjà amorcé, mais il reste beaucoup à faire. Vous avez*



.....

déjà largement participé à ce travail à titre de responsable de l'organisation de la formation. En quoi le poste de doyenne modifie-t-il vos possibilités d'action ?

J'ai peu de recul, mais j'ai l'impression d'avoir davantage de leviers pour construire la formation. De par ma fonction, j'ai accès à l'ensemble des éléments qui participent au processus d'élaboration, en conséquence, j'ai le sentiment d'avoir davantage de possibilités d'action. En tant que responsable de l'organisation de la formation, j'avais souvent l'impression de ne pas avoir toutes les données en main. Aujourd'hui, c'est le sentiment d'une grande liberté de manœuvre qui domine.

- *L'équipe de doyens qui entoure le recteur était, avant votre arrivée, exclusivement masculine. Pensez-vous qu'en tant que femme, vous avez une perception et une approche des réalités distinctes, susceptibles d'influencer le fonctionnement du rectorat ?*

J'ai peu de recul, ne l'oubliez pas ! J'arrive dans une équipe de fortes personnalités qui ont l'habitude de travailler ensemble, c'est vrai ! Mais c'est à moi de m'y insérer !

Si les sensibilités et les modes de fonctionnement varient d'un individu à l'autre, je pense qu'il s'agit davantage d'une question de personnalités que d'approches liées au genre. En ce qui me concerne, je n'hésite pas à demander de l'aide, ou à dire que je ne maîtrise pas encore complètement un dossier. Est-ce une caractéristique féminine ? Je n'en sais rien. L'essentiel est que l'équipe m'ait intégrée, acceptée telle que je suis et m'apporte le soutien dont j'ai besoin en début de mandat.

- *Finalement, et en lien avec la thématique du dossier principal, pensez-vous qu'un code d'éthique formellement rédigé, doublé d'une structure d'écoute et de médiation serait nécessaire pour une institution comme la nôtre ?*

Depuis plusieurs années, nous fonctionnons dans l'urgence. Il serait pourtant essentiel que nous puissions prendre le temps de définir les valeurs à promouvoir dans notre institution, éventuellement sous la forme d'un code d'éthique.

L'enseignement est un métier où les aspects relationnels ont une importance immense. La formation exige, tant de la part des

étudiants que des formateurs, une grande implication personnelle. Il serait donc important d'avoir des balises ou un code d'éthique cadrant le travail et les relations.

Je vous donne un exemple : l'évaluation, par rapport à laquelle je mènerai en priorité une réflexion. Qui dit évaluation dit jugement. Les formateurs ont à évaluer - donc à juger - leurs étudiants autant sur des compétences acquises (connaissances académiques, compétences didactiques par exemple) que sur des qualités personnelles (capacité à entrer en relation avec les jeunes, aisance corporelle par exemple) qui, si elles peuvent évoluer, ne relèvent pas toujours de la formation. Or ces éléments, s'ils sont importants, ne sont pas toujours facilement objectivables. On travaille dans une nécessaire intersubjectivité, il y a donc risque de maladresse, de dérapage, de blessure... D'où l'importance d'une réflexion et d'un cadre éthiques, sans oublier - et nous y travaillons concrètement - une structure de médiation ! Mais chaque chose en son temps.

Mona Ditisheim  
Membre du decanat  
Formation secondaire



# Formation continue

## Au cœur d'une leçon de lecture

Dans le cadre de la Semaine de la lecture, la formation continue a organisé, en association avec la HEP-Fribourg et la HEP-Vaud, la venue en Suisse de Jacques Fijalkow pour une série de conférences sur l'enseignement de la lecture. Pour l'espace BEJUNE, Jacques Fijalkow s'est arrêté à Neuchâtel le 21 novembre. Le public très nombreux et attentif a pu entrer au cœur de deux classes de la région toulousaine – avec l'accent du Sud en sus! – grâce à l'exploitation judicieuse de séquences vidéo expliquées et commentées.

Professeur de psycholinguistique à l'Université de Toulouse-Le Mirail, Jacques Fijalkow a été un des premiers à faire de la lecture un objet de recherche universitaire. Son statut de chercheur « académique » ne l'a cependant pas éloigné des réalités du terrain. En contact fréquent avec les enseignants, il pratique ce qu'on appelle la recherche-action. Ses travaux<sup>1</sup> ont abouti à l'écriture de très nombreux ouvrages sur l'apprentissage de la lecture-écriture en général (L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire, L'Harmattan, 2003; Entrer dans l'écrit, Magnard, 1996; Apprendre à lire au CP à partir d'albums et de livre documents..., Magnard, 1998), ou plus spécifiquement chez les enfants en difficulté (Mauvais lecteurs, pourquoi? PUF, 1986) mais aussi sur la gestion de la classe (La gestion de la classe, De Boeck Université, 2002). Accordant une place décisive aux savoir-faire des enseignants<sup>2</sup> – ceux qui permettent qu'en définitive plus de 90 % des élèves sortent de l'école en sachant lire – Jacques Fijalkow travaille en collaboration étroite avec les instituteurs. De ce travail en commun est né un matériel pédagogique intitulé 4 saisons pour lire au CP.

C'est aussi cette pratique éprouvée d'enseignement de la lecture-écriture qui, lors de la conférence, nous a été décrite pas à pas, de façon très vivante. Cette démarche se fonde sur quatre grands principes, décrits ici à très grands traits.

1. Son fondement pédagogique est le constructivisme: autrement dit, l'enfant construit ses apprentissages par appropriation des savoirs. À des activités suscitant

la réflexion succéderont des activités d'entraînement ou de renforcement.

2. L'apprentissage de la lecture est conçu comme une activité plurielle qui concerne tous les aspects du langage et non pas les seuls aspects phonologiques: autrement dit, l'apprentissage par les enfants des correspondances entre graphèmes et phonèmes n'est que la partie émergée de l'iceberg. Comme l'apprentissage ne relève pas d'une mécanique à exercer, une grande place est donnée à l'affectif, au plaisir d'entrer dans un monde nouveau.
3. Le travail se fait toujours en contexte, dans des textes authentiques (fictions ou textes documentaires) lus ou produits par les élèves: l'apprentissage de la langue ne peut se faire de façon déconnectée du langage car le contexte et le sens permettent à l'élève de construire ses hypothèses.
4. L'acquisition de l'écrit s'effectue dans le prolongement immédiat de l'acquisition de l'oral et les deux apprentissages doivent s'appuyer l'un sur l'autre. Il s'agit de mettre très tôt les enfants en situation de produire de l'écrit (y compris par la dictée à l'adulte). Trop souvent l'écriture, non au sens d'exercices de graphie mais de production écrite n'est pas abordée. On considère que l'écriture découle de la lecture. Or l'analyse précoce du code écrit permet très vite aux enfants de conceptualiser la langue et de les sensibiliser aux relations phonies-graphies et donc à l'orthographe.

Concrètement, comment ces principes sont-ils mis en œuvre? Pour illustrer son propos, Jacques Fijalkow a fait entrer son public dans la réalité quotidienne de deux classes d'enfants entre 5 et 7 ans et lui a fait suivre deux séquences d'enseignement associant lecture et écriture. Faute de place, nous n'en retiendrons ici que deux aspects.

### L'organisation de la classe

Dans les deux cas, la classe est séparée en petits groupes hétérogènes d'environ quatre enfants. Deux types de groupes coexistent: le « groupe stratégique » et des « groupes autonomes ». Le groupe stratégique est celui avec lequel, à un moment donné, l'enseignant travaille, tandis que les groupes autonomes s'attellent seuls à la tâche qui leur est donnée. Le premier groupe élabore, aidé par l'enseignant, des stratégies permettant de résoudre un problème de lecture ou d'écriture particulier. La confrontation des idées au sein du groupe est favorisée. Les élèves des autres groupes, quant à eux, font des exercices d'entraînement en développant l'entraide et la coopération, avant de devenir à leur tour, groupe stratégique.

### L'activité des élèves

Qu'il s'agisse d'écrire ou de lire, la résolution du problème (décodage et compréhension d'un texte, écriture d'une phrase, etc.) se fait par les élèves qui lancent des hypothèses par déduction ou analogie. Dans cette recherche, l'enseignant accompagne les élèves mais ne donne, en principe, pas la solution. Toute hypothèse avancée par un élève est soumise au groupe. Avant d'être acceptée, la réponse est vérifiée et validée par le groupe, permettant aux plus faibles de ne pas se désengager de la discussion. Les stratégies utilisées pour résoudre le problème posé sont nombreuses: reconnaissance globale des mots, prise en compte du contexte, repérage du même mot donné dans un autre contexte (autre phrase ou autre texte), recherche par segmentation des phonèmes d'un même son dans un autre mot que l'on connaît. Au moment de l'écriture, l'enseignant amène, par exemple, les enfants à chercher des dérivés pour découvrir la terminaison des mots, la réflexion morpho-syntaxique accompagnant ainsi le travail grapho-phonétique.

La pertinence et l'efficacité de cette pédagogie active auprès de tous les enfants, et notamment des enfants issus de milieux défavorisés, ont été confirmées par trois études scientifiques. Pourtant elle ne jouit encore en France d'aucune reconnaissance officielle et n'a pas du tout été généralisée, loin s'en faut, puisque seule une vingtaine de classes la met en œuvre. En Suisse romande, région où les affrontements idéologiques sur les méthodologies n'ont pas la virulence de notre voisine immédiate, cette manière de procéder peut paraître plus familière. Toutefois en Suisse comme en France, des études ont montré que l'association lecture-écriture ne se fait souvent pas suffisamment. Cette conférence, qui s'adressait aux enseignants dans leur quotidien professionnel, a certainement permis à plus d'un d'approfondir sa réflexion sur ses pratiques et d'affiner ses choix pédagogiques. Pour tous ceux, qui n'auraient pu y assister, la HEP-BEJUNE met à disposition dans ses médiathèques un enregistrement audio de ces deux heures passées en compagnie de Jacques Fijalkow.

Marie Béguin-Knoepfler  
Responsable de projets  
Formation continue

<sup>1</sup> Les références des ouvrages de Jacques Fijalkow disponibles dans les médiathèques de la HEP-BEJUNE se trouvent sous [http://www.hep-bejune.ch/fr/archives\\_evenements.asp?id=632](http://www.hep-bejune.ch/fr/archives_evenements.asp?id=632).

<sup>2</sup> Ce souci de fonder sur un pied d'égalité un véritable partenariat professionnel entre chercheurs et enseignants, Jacques Fijalkow l'exprime notamment dans *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*, ESF éditeur, 2000.



# Création d'un groupe de travail romand de coordination de la formation continue

La Conférence des directeurs de HEP de la Suisse romande et du Tessin (CDHEP) a décidé de créer un groupe de travail «Coordination romande de la formation continue dans l'enseignement et la formation».

Un des objectifs du projet de Convention scolaire romande réside dans le renforcement de la coordination en matière de formation continue. Ce renforcement de la collaboration doit permettre une plus grande ouverture sur les pratiques respectives dans les différents systèmes cantonaux, ainsi qu'une plus grande mobilité du corps enseignant.

Dans ce but, la CIIP souhaite pouvoir favoriser l'ouverture des formations continues d'un canton à l'autre et inciter à coordonner les offres (surtout en formations dites «rares») ainsi qu'à rationaliser tout ce qui peut l'être en tenant compte des besoins des cantons, de ceux des enseignant-e-s sur le terrain, et aussi de la dispersion de ces derniers sur le territoire romand.

Ce groupe de travail est chargé d'élaborer à l'intention de la CDHEP une stratégie et un plan d'action en vue d'une coordination de l'offre de formation continue des HEP et institutions assimilées entre elles et avec d'autres organismes de formation et de recherche.

Un mandat général fixe les tâches du groupe de travail qui devra élaborer, à l'intention de la CDHEP, des propositions visant à développer la qualité et l'efficacité de l'offre de formation, soit en particulier:

- des solutions de coordination des offres de formation continue attestées et certifiées à l'échelle de l'espace romand de formation, à partir d'un inventaire des offres de formation existantes;
- des mesures de mise à disposition et de valorisation de l'ensemble de l'offre des HEP et institutions assimilées de l'espace romand de formation;
- des formations continues certifiées communes, y compris selon les besoins, avec d'autres institutions de formation de degré tertiaire;
- des modalités facilitant la reconnaissance d'équivalences et les collabora-

tions entre les institutions de formation romandes;

- des modalités de développement de pôles de compétences et de circulation des personnes en formation pour des champs particuliers, notamment par l'établissement de règles financières dans le prolongement de l'Accord sur les HES étendu aux HEP;
- des mesures utiles pour stimuler et faciliter les échanges de tous ordres des personnels de la formation, de l'enseignement et de l'éducation.

La HEP-BEJUNE est représentée dans ce groupe de travail par Josiane Greub, responsable de projets, et par Bernard Renevey, doyen de la formation continue. La première séance de ce groupe de travail a eu lieu le 21 décembre 2006.

Bernard Renevey  
Doyen de la formation continue

## Programme de cours 2007-08

### Lignes directrices

Depuis le début de l'automne, les responsables de la formation continue planchent sur le programme qui sera offert aux enseignants de l'espace BEJUNE pour l'année 2007-2008. Pour mener à bien leur tâche, ils ont commencé par élaborer les lignes directrices que nous vous présentons ci-dessous.

### Lignes pédagogiques

Les objectifs pédagogiques déterminent le choix des cours. Il ne s'agit pas d'assurer uniquement des acquisitions techniques, mais également de favoriser la réflexion pédagogique, de prendre en compte la complexité du contexte scolaire et de soutenir l'enseignant dans son développement professionnel.

Les activités proposées:

- partent des pratiques des enseignants pour permettre de théoriser, de donner des outils pour enrichir le regard sur la pratique
- privilégient les aspects didactiques
- proposent des réflexions en lien avec les développements de la recherche
- répondent aux besoins de l'ensemble des enseignants concernés, qu'ils soient

généralistes ou spécialistes, de l'école infantine au lycée.

### Thématiques retenues

- apprentissage par des approches disciplinaires et transversales
- évaluation
- gestion de la classe, analyse des pratiques
- gestion des conflits, prévention, éducation
- travail sur la langue I
- apprentissage de la langue II/immersion: quelques outils-bilans d'expériences/portfolio européen des langues
- intégration pédagogique des MITIC
- développement de la personne
- domaine interculturel
- première pratique professionnelle
- développement de projets d'établissements, d'ateliers, de réseaux
- encouragement de la verticalité (du préscolaire au secondaire 2)
- développement d'offres pour le secondaire 2

### Points forts

- collaboration au sein de l'équipe pédagogique
- collaboration: enseignants-parents
- lecture
- suivi des innovations maths, séquences didactiques, connaissance de l'environnement, allemand, EOLE
- dossier d'évaluation des élèves



# Ressources documentaires et multimédia

## Mes coups de cœur

Estelle Droux Blaser, bibliothécaire

### *Dans la main du diable*

**Anne-Marie Garat**

Arles : Actes Sud, 2006 – 906 p. 24 cm

1913, Paris. La jeune Gabrielle attend désespérément des nouvelles du bel Endre, son cousin éperdument aimé. Elle refuse de croire à sa mort et s'embarque alors pour une aventure palpitante dans l'espoir de retrouver sa trace. Son parcours, semé d'indices plus inquiétants les uns que les autres, la mèlera à de sombres secrets d'État.

Roman d'amour et d'espionnage, roman-feuilleton, fresque majestueuse qui dépeint à merveille le début du vingtième siècle, le roman d'Anne-Marie Garat nous transporte au cœur d'un récit captivant où se mêlent l'espionnage, le crime, l'amour, les secrets de famille, et nous emmène à la découverte des avancées technologiques de cette époque.

Les 900 pages de ce pavé peuvent rebuter dans un premier temps, mais dès la lecture

de la première page, j'ai été happée par son univers mystérieux, peuplé de références à nos lectures d'enfance. Gabrielle m'a émue par sa ténacité, sa fidélité à ceux qu'elle aime et elle m'a aussi exaspérée par sa naïveté ; j'ai été tenue en haleine par les complots, les pièges qui se referment autour de cette jeune fille intrépide et insouciante. Ce qu'elle va découvrir sera plus terrible que tout ce qu'elle aurait pu imaginer.

Cet ouvrage est une perle à mettre entre toutes les mains. Une fois ouvert, on ne le referme pas avant de l'avoir lu jusqu'à la dernière page. Prévoyez du temps devant vous pour lire ce chef-d'œuvre. L'écriture est fluide et généreuse, les portraits sont forts, les lieux nous sont vite familiers grâce aux références visuelles que l'auteur distille tout au long de son récit. Et quand on referme ce livre, on aimerait que le récit continue, on ne veut pas lâcher les personnages auxquels on s'est attaché, on aimerait que ce pavé soit encore plus épais, qu'il nous emmène encore plus loin, qu'il nous fasse encore rêver, trembler, rire et pleurer.



### *Les larmes de l'assassin*

**Anne-Laure Bondoux**

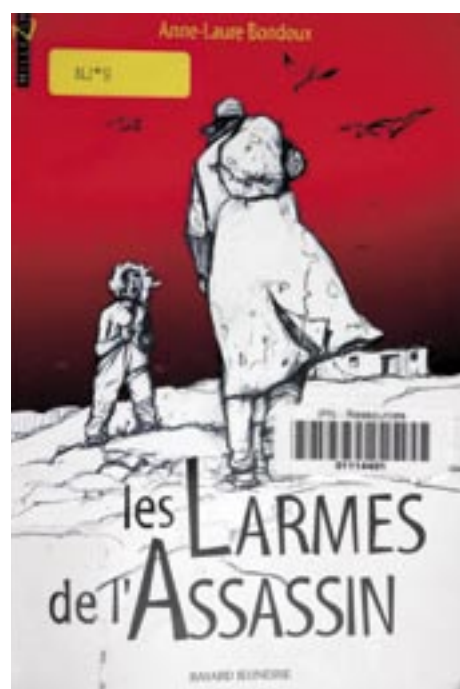
Paris : Bayard Jeunesse, 2003. – 226 p. 20 cm. – (Millézime)

A l'extrême Sud du Chili, dans une maison isolée de tout, s'engage une relation très forte entre un enfant et l'assassin de ses parents. Seuls tous les deux, ils apprennent à vivre ensemble sur cette terre dure et aride où rien ne pousse. Jusqu'au jour où arrive Luis Secunda, riche érudit qui s'installe avec eux. En manque de nourriture, les trois compagnons décident de quitter ce bout de terre pour aller acheter du bétail en ville. Les deux hommes se disputent dès lors l'affection du petit Paolo. Pour Angel l'assassin, quitter la sécurité de leur cabane du bout du monde, c'est aller à la rencontre de ses actes et avancer

à découvert dans un pays où sa tête est mise à prix.

Ce magnifique ouvrage nous emporte dans un univers impitoyable et débute crûment, lorsqu'à la quatrième page seulement Angel Allegria tue de sang-froid les parents de Paolo. S'ensuit une histoire forte et magnifique où un enfant peut aimer un assassin comme son propre père.

C'est un livre rare qui ne ressemble à aucun autre. Arrivés à la dernière page, on n'a plus envie de le fermer, on n'a plus envie d'en ouvrir un autre, afin de garder cette histoire intacte au fond de nous. L'écriture directe et la tension qui nous prend dès la première page pour ne plus nous lâcher contribuent à faire de ce livre un petit bijou. Avec un thème perturbant et des personnages forts, Anne-Laure Bondoux arrive à nous faire reconsidérer nos certitudes sur le bien et le mal. Cette lecture dérange et bouleverse ; elle transforme quiconque s'y aventure.





Estelle Droux Blaser

## Partager le plaisir de lire

Responsable des périodiques à la médiathèque de la HEP-BEJUNE, site de La Chaux-de-Fonds et bibliothécaire à la Bibliothèque des Jeunes de La Chaux-de-Fonds, Estelle Droux Blaser nous présente deux «coups de cœur», un ouvrage paru dans une édition adulte et l'autre dans une édition jeunesse.

### Bibliothécaire deux fois

Enfant, elle se rend au Bibliobus – dans son village il n'y a pas de bibliothèque – et s'impatiente entre chacun de ses passages. Elle se réjouira quand, ado, elle pourra se rendre à la Bibliothèque de la ville de La Chaux-de-Fonds et emprunter un plus grand nombre d'ouvrages.

Elle aime rencontrer des personnages, plonger dans une histoire au point de s'y noyer, oublier le monde extérieur. Quand elle lit un bouquin passionnant, il lui arrive de ne plus vouloir le lâcher et d'avoir du mal à reprendre pied dans le monde réel.

Elle est moins captivée par les documentaires, qu'elle a beaucoup consultés lors de ses études et qu'elle côtoie dans le cadre de son travail, mais qu'elle lit peu pendant ses loisirs. Elle apprécie également à l'occasion un bon manga, par exemple Quartier lointain de Jirô Taniguchi.

La lecture est un rempart contre la solitude, mais elle l'est plus encore quand on peut la partager. C'est ce qu'elle aime dans son métier, le partage. Partage de rires, de pleurs, d'inquiétudes, de peurs parfois. Partage de la culture, de la connaissance. Partage du plaisir de lire, tout simplement.



**29 janvier – 16 mars 2007**

Exposition interactive  
sur l'orthographe,  
ses délices et ses délires

Du traumatisé du participe passé à l'amoureux de l'étymologie, de l'as du sms à l'amateur de dictionnaires, de celui qui apprend à celui qui enseigne, le visiteur se promène dans un Jardin public dans lequel il peut

**observer cueillir découvrir goûter triturer jouer sentir humer s'interroger**

Chère ou maudite orthographe ?

La médiathèque HEP-BEJUNE de La Chaux-de-Fonds a le plaisir de vous présenter l'exposition «Le jardin de l'orthographe»

L'exposition est ouverte du lundi 29 janvier au vendredi 16 mars 2007 et s'adresse aux 11-15 ans et plus.

Visites de classes sur inscription auprès de la médiathèque selon les heures d'ouverture suivantes: lundi à vendredi 08h00-18h00. Inscriptions pour les visites de classes:

### Médiathèque HEP-BEJUNE

rue du 1er-Août 33

2300 La Chaux-de-Fonds

T 032 886 99 44

Conception de l'exposition: Semaines de la lecture, Fribourg  
[www.semainesdelalecture.org](http://www.semainesdelalecture.org)



# L'éthique professionnelle en enseignement

## Pertinence d'un code d'éthique pour motiver les enseignants

Est-ce que tous les enseignants partagent des valeurs communes ? Il existe un grand nombre de valeurs autour desquelles les enseignants se reconnaissent, notamment le respect des élèves, l'égalité, la justice, l'autonomie, la tolérance, l'amour du métier, la réussite. Cela a certes quelque chose de rassurant. Toutefois, une valeur bute inévitablement sur le sens qu'on lui accorde dans un contexte précis. Par exemple, la solidarité est certes une valeur estimable. On reconnaît le sens moral d'un enseignant solidaire avec son groupe de pairs. Par contre, la solidarité d'un enseignant avec

des individus qui prônent la peine de mort montre qu'une valeur est plutôt riche de ses ambiguïtés. Être solidaire, en soi, ça ne veut rien dire. La solidarité acquiert un sens particulier dans une situation qui rend manifeste des enjeux éthiques.

Nombre de situations scolaires mettent en perspective la difficulté d'évaluer sous l'angle de l'éthique des pratiques enseignantes. La tolérance à l'égard de l'indiscipline des élèves est sujette à maintes controverses. Un enseignant doit-il accepter une tenue vestimentaire débridée au nom de la liberté

d'expression des élèves ? La tolérance peut-elle justifier un comportement qui va à l'encontre des règles élémentaires de l'égalité des sexes ? Quelles sont les limites de la tolérance d'un enseignant dans sa classe ? Tous les enseignants s'accordent sur la nécessité de la tolérance dans la gestion de la discipline, mais ils savent qu'en ce domaine une trop grande permissivité comme une trop grande sévérité ne sont pas toujours de mise. Comment rester souple et ouvert au dialogue tout en sachant que les élèves ont besoin d'un cadre rassurant, de règles fermes et de repères bien établis.

Rares sont les discussions, menées par des enseignants, visant à baliser le sens éthique à donner à leurs pratiques. Accablés par des tâches lourdes et complexes, peut-être n'ont-ils pas l'occasion ni le temps de



partager leurs réflexions éthiques. Or, les questions éthiques, surtout celles qui touchent la transmission de valeurs à l'école, se multiplient à une époque troublée par la perte des anciens repères qui encadraient la vie sociale. Afin d'éviter les dérives dans le relativisme des valeurs, les enseignants peuvent s'entendre autour de valeurs communes rassemblées dans un code d'éthique. La rédaction d'un code d'éthique me semble très importante parce qu'on demande de plus en plus aux enseignants d'être des modèles de moralité. En revanche, les enseignants doivent-ils accepter sans sourciller toutes les règles et normes qui balisent leur profession ?

### Assumer son « impossible métier »

Le consentement à une norme morale ou sociale n'est jamais définitif. Chaque enseignant évalue sa motivation à consentir à une norme dans des circonstances concrètes de la vie de la classe qui commandent parfois un ferme consentement et parfois des écarts. En fait, il y a une tension dynamique entre le consentement aux normes et la distance critique vis-à-vis des normes. Cette tension entretient des incertitudes et contribue par ailleurs à la délibération éthique.

On demande habituellement aux enseignants un consentement, probablement plus prononcé que dans toute autre profession, à un ensemble de pratiques, de finalités et de valeurs éducatives. Par exemple, l'adhésion au défi de l'éducabilité des élèves est une norme préalable à la pratique enseignante. La norme éthique du respect des élèves demande également un engagement fort de la part des enseignants.

L'existence d'un code d'éthique pour les enseignants vise à soutenir leur motivation afin qu'ils puissent adhérer aux valeurs et aux pratiques qui balisent leur pratique. On aimerait que chaque enseignant soit spontanément et invariablement autonome, responsable et enthousiaste, c'est-à-dire qu'il trouve à l'intérieur de lui-même des motivations pour assumer son « impossible métier ». Des enseignants, non sans raison, sont parfois démotivés, découragés, en perte d'estime d'eux-mêmes, fragilisés par des contextes d'enseignement très difficiles. C'est pourquoi la motivation peut être appuyée sur des supports extérieurs à la personne de l'enseignant. Un code d'éthique ou une « déontologie enseignante » sert justement de support extérieur pour soutenir la motivation des enseignants.

Dans sa visée, un code d'éthique soutient la motivation des enseignants pour au moins trois raisons. D'abord, il soutient la motivation dans la mesure où il renforce l'image

de la profession et l'identité professionnelle des enseignants. Image de la profession et identité professionnelle se conjuguent pour rehausser publiquement le métier d'enseignant. Aussi, une identité professionnelle forte ajoute une valeur indéniable à l'image que se font d'eux-mêmes les enseignants. Cela pourra entretenir, à bien des égards, une estime de soi parmi les enseignants les plus fragilisés par les attaques très médiatisées contre le monde scolaire.

Un second effet de motivation ressort de la participation des enseignants à des discussions entre pairs concernant les enjeux éthiques liés à leur pratique professionnelle. Par exemple, doit-on aborder en classe et comment doit-on aborder les nouvelles formes de conjugalité hétéro et homosexuelles ? La délibération éthique a un effet de motivation du fait que l'enseignant participe aux décisions qui le concernent. Il s'approprie, par conséquent, la position de son groupe. Il se sent alors plus engagé par des valeurs éthiques prises en commun qui balisent sa pratique.

Une troisième raison de voir dans un code d'éthique un effet de motivation est que l'adhésion à un tel code favorise la cohésion d'un corps professionnel autour d'une mission commune et de valeurs communes. La motivation est suscitée par le sentiment d'appartenir à un collectif. Le fait, pour un enseignant, de ne pas se sentir seul pour porter sur ses épaules le poids infiniment lourd des missions éducatives a un effet de motivation. Dans un collectif, un enseignant se sent moins seul pour reprendre courage et relever de nouveaux défis. La force d'un collectif provient d'un partage de valeurs communes. La délibération éthique, à bien

des égards, entretient le sentiment d'appartenance à un collectif de professionnels.

### Conclusion

En somme, un code d'éthique, ou une déontologie, ne contrevient pas à l'autonomie de l'enseignant, mais se présente plutôt comme une source de motivation supplémentaire. La responsabilité des enseignants à l'égard des élèves, des parents et de toute la population en général est accrue. Les enseignants agissent continuellement sous le regard de la population qui scrute, surveille et juge la qualité de leur travail. Ce regard des autres constitue une pression morale supplémentaire. Il est vrai que l'enseignant est le premier responsable, auprès du public, de la réussite scolaire des élèves. Cette réussite ne concerne pas uniquement le succès scolaire de chaque élève, mais la réussite d'un projet de société qui touche à la transmission d'un héritage culturel commun à tous les membres de la société. C'est un idéal admis de longue date que l'école prépare les jeunes à la vie en société, qu'elle contribue à leur insertion sociale et qu'elle vise ultimement la promotion des valeurs les plus importantes de la société (paix, coopération, justice, solidarité, etc.). L'école, en fait, prépare l'avenir d'une société. Le principe de toute éducation, c'est la transmission aux nouvelles générations du savoir et de l'expérience accumulés par celles qui précèdent. Enseigner, c'est par excellence, un acte qui relève de l'éthique.

Denis Jeffrey  
Professeur titulaire  
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage  
Université Laval





# Éthique et déontologie en enseignement

## *une question de lien*

### **Le geste éducatif : le lien entre attitude et aptitudes**

Pour parler d'éthique en enseignement et en formation des maîtres, il faut d'abord poser que l'enseignement est considéré comme une profession relationnelle, et ce, par les enseignants eux-mêmes, comme le rappellent Desaulniers et Jutras (2006). Ajoutons à cela que l'intervention éducative déborde l'acte pédagogique, normé par une profession. Elle s'apparente davantage au geste pédagogique qui dénote une attitude, la capacité à s'engager, autant que des aptitudes, dans la capacité à faire des choix pédagogiques, à faire une réflexion sur les finalités éducatives et à adopter un comportement éthique envers l'étudiant (Gohier, 2006, 2007).

### **La formation à l'éthique : le lien entre éthique et déontologie**

La formation à l'éthique fait appel à la rationalité autant qu'à l'imaginaire, au sens et au senti, dans une double dimension : déontologique, faisant référence à la prescription de normes professionnelles et éthiques, désignant la capacité réflexive sur la conduite à adopter envers l'autre. En d'autres termes, la relation à l'autre fait appel aux dimensions cognitive et affective de la personne, à sa raison et à sa sensibilité. Entre autres façons d'éduquer à l'éthique, on peut penser aux éléments suivants que j'ai développés dans la formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie (Gohier, 2005).

Sur le plan déontologique, l'objectif de compréhension des règles pourrait se traduire par une explicitation de celles-ci, mais au-delà de leur contenu immédiat, par la mise au jour des principes et des fondements éthiques les sous-tendant (type d'éthique et valeurs sous-jacentes, conception de la personne...).

Pour que la compréhension soit alimentée par le sentiment de relation, des études de cas pourraient être proposées à partir de faits réels ou potentiels ou encore puisées dans des œuvres de fiction illustrant des manquements aux règles déontologiques (séduction d'un élève, racisme...). Le fait d'incarner les préceptes dans des histoires concrètes facilite la projection dans un récit où la personne sait qu'elle pourrait tenir le rôle de protagoniste. Les jeux de rôle peuvent également remplir cette fonction en permettant de lier affect



et intellect, en entrant « dans la peau » de l'enseignant ou de l'élève.

Sur le plan éthique, deux habiletés sont requises préalablement aux autres. D'abord la capacité à faire une analyse réflexive, puisque c'est en cela que réside l'essentiel de la démarche éthique : réfléchir sur les principes, les orientations, les valeurs et pouvoir discuter de façon argumentée. Cette compétence requiert l'acquisition d'outils analytiques : savoir questionner le quoi, le comment, le pourquoi des choses, en profondeur, mais cette analyse, pour être féconde, doit elle aussi être investie de sensibilité. Pour ce faire, elle pourrait d'abord être d'ordre introspectif et porter, sous forme de récit de vie, sur la personne elle-même, sur ce qu'elle reconnaît être ses valeurs, à quoi elle les attribue, si elle pense les mettre en œuvre dans la pratique, plus particulièrement en ce qui concerne l'éducation (finalités, orientations, rapport à l'élève, aux autres acteurs). La connaissance de soi est une condition de la rencontre avec l'autre.

La réflexion éthique nécessite également l'apprentissage de la discussion : de ses mécanismes, surtout au plan de l'argumentation, mais aussi des conditions de sa mise en place : respect du droit de parole de l'autre, voix au chapitre égale pour tous, disposition à se mettre



à la place de l'autre. Pour ce faire, l'apprentissage formel des voies de l'argumentation est utile, mais là encore il doit être assorti de sa mise en pratique en situation réelle, avec d'autres, dans des débats contradictoires, par exemple, où les dimensions cognitives et affectives de la personne sont sollicitées; où l'on peut se mettre à la place de l'autre; où la discussion devient dialogue.

La réflexion éthique, puisqu'elle a pour objet la morale et ses règles ainsi que la posture de chacun face à celles-ci, peut également se développer à l'aide de dilemmes moraux, à la manière de Kohlberg. Si un élève par exemple, sous le sceau du secret, confie à un enseignant qu'il a été battu par un parent, que doit faire celui-ci? Se taire? Dénoncer le parent? Dévoiler à d'autres intervenants le secret de l'enfant?

L'exercice du jugement, de l'esprit critique, de la prise de décision est tout aussi nécessaire que la maîtrise de savoirs portant sur les avenues possibles en fonction de l'orientation éthique choisie. Mais la sensibilité n'est interpellée qu'au moment où la personne elle-même est appelée à faire ce choix, à prendre cette décision tout en mettant au jour les retombées de celle-ci pour l'élève et pour elle-même. Car l'engagement, qui caractérise l'identité professionnelle accomplie, se caractérise par des choix assumés qui se concrétisent dans l'action et manifestent par là le sens de la responsabilité. La réflexion éthique pourrait ainsi porter plus largement sur les questions concernant les finalités de l'éducation, sur les notions de responsabilité et d'imputabilité, sur le mandat social de l'enseignant.

Tous les moments et les lieux de la formation des maîtres, autant théorique que pratique, pourraient être mis à contribution dans le développement de l'art de l'orientation de la conduite

humaine. Les stages effectués par le futur enseignant apparaissent comme un moment privilégié pour proposer une réflexion sur ce thème, mais celle-ci peut également être initiée dans des cours proposant des textes d'auteurs sur la question, présentant différentes postures éthiques.

#### **Pour une éthique du lien : le lien entre les personnes et entre les personnes et les objets du savoir**

Cette double formation a pour finalité la capacité d'adopter un comportement éthique envers l'élève. L'éthique qui sous-tend cette formation est une éthique du lien que l'enseignant doit établir avec l'étudiant et entre les savoirs et l'étudiant (Gohier, 2007). Ce lien appelle la réciprocité sans qu'il y ait identité entre l'enseignant et l'élève. Il se fonde sur l'interpellation de l'autre, sur le sentiment d'appartenance qui autorise en retour l'indépendance et l'autonomie. Ce lien n'asservit pas. Il libère.

Christiane Gohier  
Professeure  
Département d'éducation et pédagogie  
Université du Québec à Montréal

#### **Références :**

- Desaulniers, M. P., Jutras, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et Pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C. (2005). La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie. Dans C. Gohier et D. Jeffrey, (Dir.), *Enseigner et Former à l'éthique* (p. 41-60). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. (2006). L'identité professionnelle de l'enseignant : rapports à l'éthique et au politique. Actes du 25<sup>e</sup> Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) : Le cégep, pour Savoir agir. [En ligne] Accès : <http://www.aqpc.qc.ca/actes/index.php> , 214-221.
- Gohier, C. (à paraître, 2007). L'art de l'orientation de la conduite humaine en enseignement : Pour une éthique du lien. *Les Sciences de l'Éducation Pour l'Ère Nouvelle*.

# La formation et la profession enseignante *en questions*

La rencontre récente d'un jeune enseignant d'une région située en retrait des grands centres urbains et qui ira l'année prochaine poursuivre sa carrière à Montréal constitue le point de départ de cette réflexion sur la nature de sa formation et de la profession enseignante. Montréal constitue une ville à l'image des grandes métropoles d'Amérique. Elle se caractérise par son dynamisme économique et artistique, mais également par son cosmopolitisme, sa diversification ethnique, son pluralisme social et culturel, son niveau de violence important. Quant à la petite ville où travaille déjà cet enseignant, elle se distingue surtout, sur le plan de la population, par son caractère essentiellement monoethnique. Peut-on alors enseigner indistinctement dans l'une et l'autre de ces deux villes? Cet enseignant se doute-t-il seulement des défis qui l'attendent dans les milieux d'éducation montréalais où il risque de se retrouver, « réputés » plus difficiles que ceux où il se trouve actuellement? Sa formation longue de quatre années et sa courte expérience professionnelle lui permettront-elles d'affronter les situations tendues, loin d'être exceptionnelles dans plusieurs établissements de Montréal, ou simplement les situations « normales » d'enseignement, celles où les élèves, sans nécessairement exceller, sont pour la plupart en phase avec la norme scolaire et acceptent de jouer le jeu de la scolarité, intériorisent les contraintes que suppose tout investissement dans les études? Pourra-t-il, avec cette formation, enseigner indifféremment à tous les publics, ceux-ci se caractérisant par des appartenances sociales, des dispositions face à la culture, des niveaux d'apprentissage différents ainsi que par une importance variable accordée à l'école dans l'élaboration d'un projet de vie? La question de l'universalité de la formation se laisse-t-elle seulement poser? Les compétences acquises en cours de formation sont-elles génériques au sens ontologique du terme, c'est-à-dire premières, donc transculturelles et transposables d'un milieu social à un autre?

Évidemment, le fait d'enseigner dans une petite agglomération ou dans une grande métropole suppose des similitudes faisant appel sans doute à un noyau dur de savoirs et de savoir-faire valides pour tout enseignement. Cependant, ce noyau dur suffira-t-il à cet enseignant devant les situations évoquées précédemment qui, bien qu'extrêmes, n'en demeurent pas moins courantes dans certains milieux montréalais? Ne risque-t-il pas de connaître un choc à la fois professionnel et personnel extrêmement important devant les

pratiques de résistance des élèves pouvant prendre la forme de l'apathie, de l'indolence, de la violence larvée, d'une distance qui se creuse entre l'univers de l'enseignant et celui des élèves et qui compromet toute possibilité de dialogue.

La question se pose alors : comment éviter que ne s'éloignent d'avantage ces deux univers respectifs, comment rétablir les ponts entre les deux partis? Et si, au contraire, l'on considérait l'enseignement comme un acte de transmission de la connaissance pouvant faire l'économie du dialogue? Pourquoi la fonction de l'enseignement devrait-



elle forcément inclure une dimension éducative? Et si les milieux d'enseignement prenaient le parti d'établir des frontières fortement étanches entre la mission d'instruction et la mission d'éducation de manière à ce que les enseignants novices puissent mieux gérer les groupes d'élèves parfois rebelles? Au Québec, il existe déjà des agents scolaires qui travaillent en périphérie de la classe et qui ont pour fonction d'intervenir auprès des élèves qui présentent des difficultés de comportement. La dichotomisation des fonctions cognitives et comportementales de l'enseignement, de ce qui relève de la connaissance d'une part et d'autre part de la gestion de classe, du contrôle exercé sur les élèves, de la transmission de valeurs, de la socialisation, de la régulation du comportement, en somme, de l'éducation au sens moral du terme, une telle dichotomisation ne serait-elle pas alors concevable sur la base d'une présence





suffisamment grande de tels agents scolaires? Le risque, évidemment, d'une telle dualisation, c'est l'éviction de toute intention morale de l'enseignement. Sans une telle intention, il n'est plus possible d'atteindre l'élève et l'enseignement se réduit à sa dimension strictement cognitive, instrumentale et stratégique. S'il convient alors de maintenir l'intention morale de l'enseignement, cela ne garantit en rien, au regard de celle-ci, l'acquiescement de la part de l'élève. Or, comment cet enseignant parviendra-t-il à toucher l'élève si réfractaire à l'autorité, à la fois morale et intellectuelle, qu'il incarne?

De nombreux courants pédagogiques contemporains préconisent d'axer l'enseignement sur les intérêts, sinon les désirs des élèves. Il serait donc possible de toucher les élèves à la condition de les laisser déterminer les contenus de culture qu'ils entendent explorer. Mais ce faisant, l'école ne se trouve-t-elle pas à renoncer à une de ses fonctions culturelles fondamentales, celle d'amener l'élève à sortir de lui-même afin d'atteindre à des contenus culturels dont il ignore l'existence? Car il ne suffit pas de toucher l'élève. Encore faut-il y parvenir sans abdiquer du principe de la transcendance de la culture par rapport aux individus. L'éducation ne suppose-t-elle pas le dépassement de la culture première par une culture seconde plus consciente de ses propres fondements et qui s'institue à la fois comme la négation et le prolongement des références premières qui servent à nous orienter dans le monde (Dumont, 1968)? Un enseignant peut-il enseigner sans « intentionnalité pédagogique » (Forquin, 1991), cette conviction selon laquelle les connaissances transmises en classe valent la peine d'être acquises par l'élève en raison de leur valeur supérieure de formation intellec-

tuelle et culturelle que l'enseignant leur attribue? Or, comment cette « intentionnalité pédagogique » peut-elle, sans se renier elle-même, se laisser réduire à la culture première des élèves? En somme, devant ses élèves éventuellement réfractaires, « mon » enseignant devra chercher à les toucher, sans pour autant abandonner l'exigence culturelle de l'école, celle de leur accès à une culture seconde qui outrepassse le champ immédiat de leurs intérêts et qui, par le fait même, les amène à se dépasser eux-mêmes.

Relever un tel défi à la fois intellectuel, moral et culturel est-il seulement envisageable? La volonté de cet enseignant de persister dans la profession dépendra en bonne partie de sa capacité de répondre tant bien que mal aux exigences qu'un tel défi met en tension : celle de séduire l'élève, mais également, celle de lui ouvrir les portes d'une culture que celui-ci considère a priori comme étrangère et rébarbative. Mais elle dépend peut-être plus encore de sa capacité de lui donner un sens, ce que ni l'institution, ni la profession, ni la formation ne peuvent faire de manière satisfaisante et définitive.

Louis LeVasseur  
CRIFPE  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université Laval

### Bibliographie

Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme*, Montréal, Éditions HMH  
Forquin, J.-C. (1991). « Justification de l'enseignement et relativisme culturel », *Revue française de pédagogie*, no 97, octobre-novembre-décembre, 13-30



# La morale, la déontologie et l'éthique professionnelles *comme modes de régulation de l'agir en enseignement*

.....  
*Les termes de morale et d'éthique ont longtemps possédé le même sens en philosophie et encore aujourd'hui plusieurs philosophes les emploient comme synonymes. Mais, dans le domaine de l'analyse de la pratique professionnelle, les termes de morale et de déontologie réfèrent aux devoirs et obligations de la profession et celui d'éthique, aux valeurs liées à la mission de la profession dans la société.*  
 .....

Depuis quelques années, dans les discours sur la profession enseignante, on peut noter un intérêt grandissant pour l'éthique professionnelle. Parfois on parle de morale professionnelle, d'autres fois de déontologie professionnelle ou encore d'éthique professionnelle. Bien que chacune de ces expressions renvoie à des univers conceptuels différents, morale et déontologie étant plus proches des notions de devoir et d'obligation, et éthique de celle de valeur, ces discours mettent tout de même en évidence la nécessité de se pencher sur les modes de régulation de l'agir professionnel de la pratique enseignante.

## Introduction

La morale, la déontologie et l'éthique professionnelles forment des modes de régulation de l'agir. L'analyse de chacun de ces modes de régulation permet de comprendre ce sur quoi repose la prise de décision par rapport au geste professionnel posé, le principe au nom duquel on agit, le référent qui guide notre conduite. Autrement dit, cette analyse vise à dégager pourquoi on agit de telle ou telle manière, pourquoi on pose tel geste plutôt qu'un autre dans le cadre de notre travail.

## La morale

Si mon référent est la morale, c'est que je me situe par rapport à un idéal basé sur la recherche du bien et de la vie bonne. On doit dire cependant qu'il n'y a pas une morale, mais plutôt qu'il existe des morales associées à des principes philosophiques ou religieux différents. Actuellement, peu d'enseignants vont dire qu'ils basent leur agir sur leur morale, car ils la considèrent comme relevant du domaine personnel. De plus, la morale peut faire peur, car on la confond souvent avec le moralisme ou bien avec le contrôle mécanique ou excessif des comportements, voire avec des principes rigoristes et des formes d'intégrisme religieux. Cependant, de nombreux enseignants n'ont aucune crainte d'affirmer qu'ils basent leur agir sur la morale professionnelle ou la déontologie professionnelle.

## La déontologie professionnelle

La déontologie professionnelle régule ma conduite professionnelle lorsque je me situe par rapport aux principes moraux et aux normes qui précisent les comportements acceptables et inacceptables des membres de ma profession. Au-delà des références et des préférences liées à ma morale personnelle, j'adhère à celles de mon groupe professionnel. D'ailleurs, celles-ci sont précisées dans un instrument de contrôle, le code de déontologie. Des règles, des repères et des balises permettent alors de savoir de manière explicite ce qui est attendu et permis et ce qui est répréhensible dans la conduite. Bien que ces codes puissent s'avérer intéressants pour déterminer une ligne de conduite professionnelle acceptable, à cause de leur portée répressive, ils ne sont pas très inspirants pour une éthique professionnelle des événements de la pratique enseignante quotidienne.

## L'éthique professionnelle

Les limites de la morale personnelle, de la morale et de la déontologie professionnelles amènent à considérer une autre forme de régulation de l'agir, l'éthique professionnelle. Les termes de morale et d'éthique ont longtemps possédé le même sens en philosophie et encore aujourd'hui plusieurs philosophes les emploient comme synonymes. Mais, dans le domaine de l'analyse de la pratique professionnelle, les termes de morale et de déontologie réfèrent aux devoirs et obligations de la profession et celui d'éthique, aux valeurs liées à la mission de la profession dans la société. Dans le cadre de l'éthique professionnelle enseignante, on cherche à dégager les valeurs agissantes de la prise de décision (quelle est la valeur prioritaire?), les valeurs incarnées dans les pratiques (quelle est la finalité poursuivie?) et les valeurs partagées par la communauté enseignante d'un établissement ou par les enseignants comme groupe professionnel (quelle dimension de l'identité professionnelle donne sens à mon agir?).

Comment repérer les valeurs à la base de l'exercice professionnel? Comment les valeurs



peuvent-elles influencer sur les pratiques? Il ne faudrait pas penser que le simple exercice de nommer les valeurs ou de clarifier ses valeurs soit suffisant, bien qu'il soit nécessaire. Il faut aller au-delà et analyser le jugement professionnel. Peu importe le modèle de jugement auquel on se réfère, on peut y retrouver deux composantes: la dimension symbolique et la dimension instrumentale. La dimension symbolique permet à l'enseignant de déterminer «en vue de quoi» il agit ou de justifier son action par une réponse commençant par «afin de». Cette dimension se rapporte aux finalités éducatives, aux valeurs de l'éducation, à la mission de l'école. La dimension instrumentale, quant à elle, concerne les moyens concrets mis en œuvre dans l'action. L'éthique professionnelle repose ainsi sur ces deux

dimensions du jugement professionnel, puisque la valeur priorisée permet de déterminer les modalités de l'agir.

Le cadre de l'éthique professionnelle enseignante que nous avons développé est basé sur l'exercice du jugement professionnel. Bien qu'un code de déontologie puisse être utile et valable dans de nombreuses circonstances, nous considérons que l'éthique professionnelle enseignante ne saurait se réduire à connaître un code et s'y conformer sous peine de sanction. La pratique enseignante n'est pas une pratique d'exécution d'ordres ou d'application de recettes. La complexité des situations pédagogiques et la singularité de chaque personne rencontrée dans l'exercice professionnel exigent du personnel enseignant de tenir compte d'un grand nombre de variables pour prendre la meilleure décision d'agir dans des circonstances toujours changeantes. Le personnel enseignant, en effet, prend constamment toutes sortes de décisions par rapport à la situation pédagogique, à la matière enseignée, aux cas particuliers, aux caractéristiques des élèves, au matériel pédagogique, à l'évaluation des apprentissages, au contexte de la classe et de l'école. Bref, chaque geste posé est porteur de sens. Il contribue à plus ou à moins d'éducation. Ainsi, la dimension symbolique du jugement professionnel liée à la mission éducative est absolument nécessaire à l'analyse de la situation pour décider des modalités de l'agir, la dimension instrumentale. Ces deux dimensions du jugement professionnel sont parfois mises en œuvre en quelques secondes, dans le feu de l'action, parfois avec plus de recul.

## Conclusion

Cette brève analyse des régulations de la pratique enseignante permet de remarquer que les questions de l'autre et du vivre-ensemble sont centrales. Qu'on soit dans un cadre de morale, de déontologie ou d'éthique, on s'intéresse à la régulation de l'agir car les gestes posés dans l'exercice professionnel comportent des conséquences sur les personnes avec qui on est en contact: des élèves, des collègues, d'autres membres du personnel, des membres de la direction, des parents. Ce qui distingue ces régulations cependant, c'est le référent: des principes pour la morale, des codes pour la déontologie, des valeurs pour l'éthique.

France Jutras  
Professeure titulaire  
Département de pédagogie  
Université de Sherbrooke

## Références

- Desaulniers Marie-Paule et Jutras France (2006). L'éthique professionnelle en enseignement: fondements et pratiques. PUQ, Sainte-Foy
- Jutras France, Desaulniers Marie-Paule et Legault Georges A. (2003). Qu'est-ce qu'être enseignante ou enseignant au primaire et au secondaire aujourd'hui? In: Legault, Georges A. (dir.), Crise d'identité professionnelle et professionnalisme, PUQ, Sainte-Foy, p. 155-182

# Éthique et travail enseignant

## *le métier comme ressource, l'activité comme actualisateur*

Les professions qui ont été associées le plus tôt au mot « éthique » sont celles liées aux sciences « dures » (physique, biologie) et à la médecine, puis à l'écologie, aux nouvelles technologies, voire au commerce. À l'école, traditionnellement, on ne parlait que de morale. Les instituteurs français étaient formés à une morale qui, bien que républicaine et laïque, était largement empreinte de valeurs chrétiennes. Ils faisaient, en classe, des « leçons de morale » chargées de forger cette « éducation morale » dont Durkheim pensait qu'elle assurerait une adhésion des individus aux valeurs de la communauté tout en limitant leurs « désirs insatiables ». La question de l'éthique est entrée dans le monde scolaire à la faveur de questions nouvelles : comment agir face à des manifestations de différences culturelles ; particulièrement, en France, à propos de la question des « signes ostentatoires » – religieux – à l'école, objets de débats clos par une loi instituant leur interdiction en 2004 ? Comment agir avec des enfants, des adolescents, handicapés, désormais intégrés à l'école publique ? Quelle action mener à l'égard d'élèves manifestant des signes de souffrance liés à des maltraitances moins tues et plus durement condamnées depuis la Convention internationale des droits des enfants (1989) ? Comment avoir une pratique juste en matière de notation, de sanction, de valorisation des élèves ? Quelle attitude adopter à propos de contenus d'enseignement ou de dispositifs pédagogiques pouvant heurter les croyances d'élèves ?

### L'éthique au cœur de l'activité

Ricœur définit la visée éthique comme : « la visée d'une vie bonne avec et pour autrui dans des institutions justes » (Ricœur, 1990, p. 202). Celles-ci étant « les structures variées du vouloir vivre ensemble qui assurent à ce dernier durée, cohésion et destination » (ibid.). Dans cette perspective, l'éthique englobe la morale comme « une effectuation limitée, quoique légitime et même indispensable, de la visée éthique » (ib., p. 201). La morale se traduit par des normes à prétention universelle et productrice de contraintes ainsi que d'un « sentiment d'obligation ». L'éthique

se préoccupe aussi de l'intégration des normes dans les pratiques. Cette approche de l'éthique articule universalisme de la morale et singularité de règles contextualisées. Comment les enseignants vivent-ils et construisent-ils cette articulation ?

Le dictionnaire des Notions philosophiques (Auroux, 1998) apporte un utile complément : « Le mot éthique, initialement appliqué à la morale sous toutes ses formes, désigne plus spécialement :

- 1) L'étude théorique des principes qui guident l'action humaine dans les contextes où le choix est possible
- 2) Tout ensemble de principes gouvernant l'action des individus pour autant qu'ils agissent en fonction de leur appartenance à un groupe social déterminé et que cette appartenance impose des règles de conduite... ». Ici l'accent est mis sur la notion de choix individuel, et sur le lien entre action et principes, ainsi que sur l'appartenance à un groupe social imposant des règles de conduite. Ces deux définitions permettent d'envisager le lien entre éthique et enseignement à partir de trois dimensions : l'individu en capacité de faire des choix dans l'action, le groupe professionnel, l'institution et son fonctionnement.

Ainsi, on peut concevoir l'éthique non pas comme située avant ou « au-dessus »

de l'enseignement, mais au cœur même de l'activité d'enseignement. Il faut pour cela aborder le travail enseignant non pas comme simple application de prescriptions, ni comme un simple usage de techniques, mais comme une activité au cours de laquelle l'enseignant réalise et se réalise au travers d'une « conduite » à tenir en fonction de règles communes. La double perspective de la réalisation d'une tâche et du développement personnel permet d'étudier la question de l'éthique au plus près du concret de l'action, dans sa dimension pratique autant que subjective.

Les enquêtes ethnographiques auprès d'enseignants (Lantheaume et Hérou, 2005), montrent que c'est dans l'activité même, souvent dans l'urgence, par un geste, une parole, une posture du corps, que devient visible le résultat d'une délibération intérieure à propos du « comment bien faire ? ». En effet, dans l'activité d'enseignement, presque rien ne se passe comme prévu. C'est à la fois source de difficulté et de plaisir. La question du choix entre divers possibles – « Est-ce que je fais comme si je n'avais pas entendu, pas vu ou est-ce que j'interviens, quand un élève injurie un autre élève de façon assez discrète mais pas assez pour être inaudible ? », « Est-ce que j'interviens si je sais qu'un collègue pratique l'humiliation comme mode de relation ? » – est toujours présente. Lors d'une discussion autour d'une table un accord peut être trouvé, mais il ne peut englober tous les cas de figure ; aussi les enseignants sont-ils irrémédiablement confrontés à la prise de décision rapide et apparemment solitaire... L'élucidation des raisons de leurs choix est souvent difficile par les acteurs qui ont imaginé une solution à une situation inédite. En fait, ils mobilisent des ressources construites lors de ces discussions entre collègues, et puisées dans le métier. Elles sont l'expression d'un collectif historiquement constitué,







d'une éthique professionnelle transmise de façon intergénérationnelle, au moyen de la formation, et de la coopération dans le travail. L'idée devenue commune du « bon travail » ne se limite jamais à son efficacité technique, mais inclut une dimension éthique et esthétique (Obin, 1999, 2003).

#### Rôle de l'activité, de l'individu, et des collectifs

Mais, qu'est-ce qui permet à l'enseignant d'identifier la meilleure solution dans le hic et nunc de l'action ? Face aux inattendus du réel, le professionnel manifeste sa capacité à choisir la meilleure solution à l'aide de la « sagesse pratique » (phronèsis) incluant l'ingéniosité (la mètis) (Détienne et Vernant, 1974). Et, contrairement aux apparences, les choix sont rapportés à des principes extérieurs à la situation (principes politiques et moraux) alors même que les enseignants ont l'impression, dans un premier temps, de n'en référer qu'à eux-mêmes, à leur savoir-faire singulier et à leurs propres valeurs. Les règles du « bien travailler » construites par le métier<sup>1</sup> justifient et orientent les choix autant que celles véhiculées par la prescription. Cependant, la part de liberté et de responsabilité de chacun demeure, ainsi qu'une singularité irréductible dans la façon d'interpréter et de faire usage de ces règles. La question éthique se situe donc à l'articulation entre genre professionnel et style personnel (Clot et Faïta, 2000).

Mais si la responsabilité individuelle va avec la préoccupation éthique (« L'unicité du Moi, c'est le fait que personne ne peut répondre à ma place », Levinas,

1978, p. 50), les collectifs de professionnels ont aussi un rôle à jouer. C'est au sein des collectifs de travail, souvent de façon informelle, que sont évoquées les décisions prises dans l'instant, les solutions inventées, les doutes à leur propos. Leur mise en discussion, dans une relation de confiance entre pairs, permet de retenir, rejeter, amender, stabiliser, les solutions trouvées (Dejours, 1993), et de nourrir ainsi le métier, son éthique.

Ainsi, les règles éthiques sont mises à l'épreuve par l'activité qui les met en acte et les actualise. Face à l'imprévu, l'enseignant dispose de ressources diverses pour résoudre des questions d'ordre éthique : celles d'une prescription énonçant ce qui est attendu, mais celle-ci, très générale et souvent limitée aux aspects techniques, ne peut prendre en compte le contexte de l'activité réelle ; celles du métier, les siennes propres, et celles des collectifs de travail.

#### Institution, éthique, et travail enseignant

Dans cette dynamique, l'institution joue un rôle important pour préciser une éthique commune qui, bien qu'insuffisante pour l'action, n'en est pas moins nécessaire. Mais les organisations du travail prescrites ne sont pas toujours compatibles avec le respect de l'éthique professionnelle et encore moins avec la possibilité, pour les enseignants, de débattre entre pairs de leurs propres délibérations et décisions. Trop souvent, chacun est renvoyé à sa solitude, c'est l'éthique qui en souffre. L'éthique permet de donner sens au rapport au métier autant qu'au rapport

au monde selon la double acception de signification et d'orientation de l'activité, en fournissant des principes régulateurs de l'action et de la conduite morale.

Françoise Lantheaume  
Maître de conférences  
Université Louis Lumière - Lyon 2  
Unité Mixte de Recherche Éducation et Politiques

<sup>1</sup> Elles peuvent être formalisées par un « code éthique » ou par un texte comme la Déclaration sur l'éthique professionnelle du 4e congrès mondial de l'Internationale de l'Éducation, Porto Alegre (Brésil), 22-26 Juillet 2004.

#### Bibliographie

- Auroux S. (dir.), *Encyclopédie Philosophique Universelle, Les Notions philosophiques*, Paris, PUF, 1998, tome I.
- Clot Y., Faïta D., « Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, n° 4, 2000, 7-42.
- Dejours C., « Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel », *Éducation permanente*, 1993, 116, 3, 47-70.
- Détienne M., Vernant J.-P. *Les ruses de l'intelligence*, Paris, Flammarion, 1974.
- Durkheim, *L'éducation morale*, Paris, PUF, 1992 [1934].
- Lantheaume F., Hérou C., « Violence à l'école et souffrance au travail des enseignants : l'échec du travail d'intéressement et les loupés de l'organisation du travail ? » *La matière et l'esprit. Université de Mons-Hainaut. Numéro spécial Violences à l'école. Neuf approches qualitatives*, n° 3, novembre 2005, 25-47.
- Levinas E., *Humanisme de l'autre homme*, Montpellier, Fata Morgana, 1978.
- Obin J.-P., Introduction, « Éthiques et déontologie des métiers de l'enseignement », *Actes du colloque Éducation et Devenir*, Lille 28-30 mars 2003, *Les cahiers d'éducation et devenir*, n° 2, décembre 2003.
- Obin J.-P., « Technique, éthique et esthétique dans la direction des établissements scolaires », *Administration et éducation*, 1999, n° 84, 55-62.
- Ricœur P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.



# Éthique et école publique

## Éthique...

Phénomène de mode ou prise de conscience de la société? Si le terme «éthique» vient du grec, langue des premiers éthiciens comme Socrate, Platon ou Aristote, il est intéressant de relever que le français a repris deux termes synonymes provenant de racines différentes pour rendre deux approches distinctes d'un même sujet. D'un côté l'«éthique», du grec *ethos*, et de l'autre la «morale», du latin *mores*. Considérée comme une branche de la philosophie par les anciens, l'éthique s'intéresse avant tout au comportement humain, dans le but de définir quel comportement il faudrait légitimement adopter, en regard d'une situation, pour qu'il soit juste et bon pour l'être humain, les individus, voire le monde qui l'entoure. La morale a, pour sa part, plutôt été restreinte à un ensemble de règles acceptées et défendues comme justes et à adopter dans une société donnée. Si les programmes scolaires du début du siècle dernier ont fait la part belle aux leçons de morale, force est de constater que la pédagogie actuelle a largement renoncé à cette terminologie, dont la connotation semble aujourd'hui quelque peu spartiate. Pourquoi avoir abandonné la morale au profit de l'éthique, notamment dans les programmes scolaires? Est-ce juste un artifice en lien avec une nouvelle tendance, où faut-il voir là un nouveau regard sur l'idée du bien et du mal dans notre société? Notre société aspirerait-elle à une vie plus juste et plus équitable qu'il y a 20 ans? Si cette question peut paraître un peu abrupte au premier abord, force est de constater que le terme «éthique» est actuellement présent dans presque toutes les bouches. Les médias parlent d'éthique économique, d'éthique pour les questions qui traitent de la mort, d'éthique en politique, et j'en passe. Pourquoi ne parlerait-on pas d'une éthique pour l'enseignement? Bien que les valeurs éthiques liées au domaine de l'enseignement soient un domaine fort intéressant, je laisserai de côté l'aspect de la question qui traite plutôt du domaine du code de déontologie de l'enseignant pour me concentrer plus largement sur la place que l'éthique peut avoir aujourd'hui dans l'École publique.

## De l'éloge de la morale aux vertus de l'éthique

Si la notion de morale était bien ancrée dans les représentations de notre société jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, la révolution sexuelle a

proposé une nouvelle approche de la notion de valeurs qui a complètement modifié notre rapport à la morale. Alors que l'éducation aux valeurs dépendait jusque-là des responsabilités conjointes de la famille et d'institutions comme l'École ou l'Église, les révolutions estudiantines de mai 1968 ont relégué la notion de valeur au domaine du privé. Les règles de la «conduite morale» ont été remplacées par un plaidoyer de l'«épanouissement personnel». Nous sommes passés de l'éloge du «ce que je dois faire» à celui du «ce que je veux faire». Comme souvent dans les révolutions, nous assistons là à un retour de balancier, au passage d'un extrême à un autre. Cette situation, perçue par certains comme une perte des valeurs, est plutôt à considérer comme une individualisation des valeurs, ce qui ne va pas sans poser des problèmes à l'École publique en particulier et aux institutions en général. En effet, si l'École et les parents tiraient encore à la même corde au niveau de la défense de valeurs communes il y a encore 50 ans, il n'est pas rare aujourd'hui de voir des parents s'insurger contre certains principes de savoir-vivre défendus par



les institutions scolaires, et cela, au nom de la liberté individuelle. Dans ce contexte, l'École publique n'a plus seulement pour mission de rappeler et d'imposer ses règles, mais d'engager une réflexion sur les comportements légitimes à adopter dans la vie en société, en intégrant les élèves dans cette réflexion. Cette démarche n'est plus une démarche qui relève du domaine de la morale, mais bien plus du domaine de l'éthique, dans la perspective de former l'individu à réfléchir et à adapter son comportement en fonction de chaque situation.

À ce premier changement radical, que l'on peut qualifier d'interne à nos sociétés occidentales, il faut relever un second changement, qui est celui de la globalisation et des mélanges de populations qui deviennent de plus en plus fréquents en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle. Alors qu'il y a 50 ans, les valeurs défendues par les différents acteurs de la société étaient généralement identiques, il est fréquent de voir cohabiter aujourd'hui dans le même village, dans le même quartier ou dans la même École, des gens de cultures et de langues maternelles différentes. La notion de respect de la personne qui parle n'est, par exemple, pas une constante à travers les différentes cultures. Face à cette nouvelle réalité, l'École n'est plus appelée uniquement à défendre les règles considérées comme permettant d'acquérir les bases d'un comportement adéquat à notre société, mais à expliciter ces règles tout en les mettant en rela-

tion avec les règles des autres cultures présentes dans notre société. Cette démarche est à nouveau une mise en route dont l'objectif est de susciter la réflexion de manière à ce que l'élève puisse adopter un comportement éthique – en conformité avec la société dans laquelle il vit, même si ses références initiales diffèrent en tout ou en partie.

### Pour susciter réflexion et dialogue

Nous avons précédemment défini brièvement les notions de morale et d'éthique, ainsi que les liens qui les unissaient. Si la morale est généralement considérée comme l'ensemble des règles de conduite d'une société, l'éthique est pour sa part la réflexion qui porte sur ces règles. Dans une société qui prône l'autonomie et la responsabilité des individus, l'École publique n'a-t-elle pas aujourd'hui un rôle spécifique à jouer dans la transmission d'outils de réflexion qui permettront avec le temps à l'élève de construire sa personnalité à l'aide de règles qu'il se sera appropriées ?

Philippe Inversin

Formateur en didactique religions - éthique





# L'éthique au cœur de la pédagogie

## Introduction

Pour montrer en quel sens l'éthique est au cœur de la pratique pédagogique, et pas uniquement dans les problèmes posés par la discipline, la promotion de la santé et la multiculturalité, je me référerai à la réflexion menée par Lazare Benaroyo, médecin de formation et professeur d'éthique clinique et de philosophie médicale à l'Université de Lausanne, auteur d'un ouvrage qui vient de paraître : «Éthique et responsabilité en médecine<sup>1</sup>», et je prendrai la démarche qu'il a élaborée pour articuler éthique, savoir médical et pratique médicale comme paradigme de la réflexion éthique qui doit avoir lieu dans une institution pédagogique.

À une époque où l'on parle de professionnalisation de l'enseignant, où un Directeur de l'Instruction publique peut, en remettant des diplômes d'enseignement, parler de l'ère scientifique de la pédagogie, la lecture que L. Benaroyo fait du surgissement de l'éthique au cœur de la pratique médicale me paraît éclairante. Non qu'enseigner puisse être confondu avec soigner, mais par le fait que la pratique médicale nécessite un savoir scientifique et est toujours appliquée dans le cadre d'une relation qui engage des personnes. Après avoir présenté sa conception de l'éthique médicale, je tenterai d'en transposer les principes dans le domaine pédagogique.

## Le paradigme de l'éthique médicale proposée par L. Benaroyo

Les thèses principales de L. Benaroyo sont les suivantes :

- *La pratique médicale ne peut pas être considérée comme la simple application des éléments cognitifs de sciences théoriques : elle se différencie du savoir scientifique par le fait qu'elle implique toujours un choix et une décision.*
- *Mais, il n'y aurait là que le problème d'une sagesse prudentielle, d'une délibération du passage d'un savoir à une situation concrète, si L. Benaroyo,*

*n'ajoutait une dimension essentielle à la réflexion : le savoir médical est un savoir qui est destiné à quelqu'un et qui est dispensé dans le cadre d'une rencontre.*

La pratique médicale doit se doter, en plus d'un savoir sur l'organisme, d'une interprétation de ce que signifie exister en tant que personne, et pour un humain, «être-malade», et expliciter, thématiser cette notion de rencontre. Il apparaît alors clairement que ce n'est pas simplement en tant que spécialiste des pannes de l'organisme, et technicien-réparateur que le médecin est requis dans la relation, mais il ne peut rencontrer l'autre comme humain mis en crise par la maladie que dans la mesure où lui-même se sent pris à partie par la problématique de la vulnérabilité.

Ce travail de clarification de la dimension existentielle de la maladie et de la relation a été effectué par des philosophes et médecins praticiens appartenant au courant de la philosophie de l'existence, elle-même dépendante de la phénoménologie et de l'herméneutique, E. Husserl, E. Levinas, M. Heidegger, M. Merleau-Ponty, P. Ricoeur pour les philosophes, V. von Weizsäcker, L. Binswanger, A. Tatossian, Jean Naudin,<sup>2</sup> J.-M. Pringuey pour les médecins. En voici quelques éléments importants repris par L. Benaroyo.<sup>3</sup>

### L'apport de Levinas

Selon Levinas nous rencontrons la dimension éthique dans le visage d'autrui «Rencontrer un homme, c'est être tenu en éveil par une énigme<sup>4</sup>»... Le visage d'autrui atteste la présence d'un autrui qui m'échappe et qui m'apparaît absolument vulnérable : il défie par sa vulnérabilité offerte non pas la limite de mon pouvoir, mais mon pouvoir de pouvoir : par cela, il m'interpelle éthiquement. «Le visage se refuse à la possession, à mes pouvoirs. Dans son épiphanie, dans l'expression, le sensible, encore saisissable se mue en résistance totale à la prise. Cette mutation ne se peut que par l'ouverture d'une dimension nouvelle. En effet, la résistance à la prise ne se produit pas comme une résistance insurmontable comme la dureté du rocher contre lequel l'effort de la main

se brise, comme l'éloignement d'une étoile dans l'immensité de l'espace. L'expression que le visage introduit dans le monde ne défie pas la faiblesse de mes pouvoirs, mais mon pouvoir de pouvoir. Le visage, encore parmi les choses, perce la forme qui cependant la délimite. Ce qui veut dire concrètement ; le visage me parle et par là m'invite à une relation sans commune mesure avec un pouvoir qui s'exerce, fût-il jouissance ou connaissance. »<sup>5</sup>

L. Benaroyo en tire la conséquence essentielle : la relation entre patient et médecin ne doit donc pas être pensée en termes de contrat mais en termes de confiance. La différence n'est pas minime entre ces deux mots. On trouve chez Buber de quoi éclairer cette distinction par celle qu'il établit entre deux types de relations, Je-Tu et Je-Cela. La confiance, c'est un rapport qui ne se calcule pas, qui ne se traduit pas en termes de résultante d'analyse objective, c'est le mouvement de la personne tout entière vers l'autre.

Saisir la dimension éthique de la relation entre médecin et patient, c'est donc se reconnaître placé devant l'alternative de la confiance ou de la méfiance, de l'ouverture ou de la fermeture, de la rencontre ou de la maîtrise.

### Apport de la philosophie de l'existence

De la philosophie de l'existence, L. Benaroyo reprend la notion d'être-au-monde par laquelle est qualifiée la dimension humaine de l'existence. À l'opposé du naturalisme, l'homme n'est pas seulement vu comme un être en interaction avec son milieu, cherchant à conserver son homéostasie, un être dont l'identité serait toujours rétrospective, mais vu comme un être toujours en question, dont l'identité est vécue à travers un questionnement, comme ouverture à des possibles, comme tâche de devoir donner sens à ce qu'il vit et ainsi se définir, comme liberté et aussi comme angoisse de se perdre. En ce sens, ce qui humanise la vie, c'est cette notion d'histoire ouverte, de décisions à travers lesquelles l'individu se définit et se risque en même temps. Par contre, ce qui déshumanise la vie c'est de la placer dans



un présent fermé, dans une temporalité linéaire des faits.

*Apport de P. Ricœur : identité narrative, l'éthique narrative et communication subjective*

P. Ricœur a mis en évidence le lien entre cette conception de l'existence humaine et l'éthique. L'identité personnelle résulte d'une dialectique entre l'identité idem, le caractère, l'héritage, ce que nous sommes rétrospectivement, et l'identité ipse, la dimension d'être présent en personne dans l'action, de s'y investir. La structure de la promesse met en évidence la nécessité de distinguer entre ces deux aspects de l'identité, puisque promettre consiste à maintenir dans le temps la promesse en dépit des variations de circonstances et des changements qui s'opéreront inévitablement sur la personne qui promet. L'identité ipse surgit donc d'une manière de s'ouvrir à l'avenir, de le prendre au sérieux, de s'y risquer. Ainsi être soi, signifie-t-il toujours se donner une compréhension de soi, unifier son vécu dans une interprétation qui le transforme en une histoire. L'identité est inséparable des convictions avec lesquelles j'aborde mon avenir et lis mon passé. La quête d'identité me place d'emblée dans le monde de la parole et de l'altérité.

### L'éthique médicale comme éthique narrative

Ainsi, pour L. Benaroyo, la narration est au cœur de la relation thérapeutique et de la pratique médicale. Il ne s'agit pas simplement d'humaniser la relation thérapeutique en donnant place à l'affectivité du malade, soit en écoutant sa plainte, en le laissant se dire, ou de saisir la singularité de l'histoire du patient. Il s'agit de la nature même de la pratique médicale dont la finalité inclut non seulement une action sur le corps comme organisme, mais une manière de replacer ce corps comme corps personnel dans le cadre d'une histoire, dont le patient détient le fil, de contribuer à replacer ce corps personnel, le patient, dans une temporalité ouverte, dans une nouvelle compréhension de soi et de son pouvoir-être.

### Éthique et pratique pédagogique

Transposée à la pédagogie, la réflexion de L. Benaroyo nous incite à comprendre que la dimension éthique de la pratique pédagogique réside d'abord dans la manière de comprendre le destinataire de l'enseignement. Olivier Houdé, représentant du courant cognitiviste en psychologie, écrit « Car sur ce point tout le monde est d'accord, Gardner comme Piaget : l'intelligence

qu'elle soit unique ou multiple, est une fonction du cerveau, et ce sont des millions de cerveaux qui vont chaque jour à l'école. »<sup>6</sup> À l'inverse de cette conception réductrice, l'attitude éthique nous appelle à ne pas simplement parler d'apprenant, mais d'existant, soit à rendre présente la question du sens que prennent les savoirs dans l'existence humaine, à permettre que la culture soit envisagée.

L. Benaroyo nous incite aussi à comprendre la relation pédagogique autrement que comme une offre de produits, ou un contrat de prestations. Le maître ne peut rencontrer l'élève comme existant que s'il accepte de se risquer lui-même dans la relation. Dans l'enseignement aussi la dimension éthique est donnée par l'alternative de la rencontre ou de la maîtrise, de la confiance ou du contrôle. À vouloir décomposer la transmission de la culture en une chaîne de savoir-faire observables, on brise ce qui lui donne sens.

Laisser place à la dimension éthique de la pédagogie, c'est opter pour une pédagogie du risque et de la confiance, où l'on se confronte comme le dit P. Meirieu à l'impouvoir de l'éducateur. Impouvoir de l'éducateur mais pari toujours relancé de l'educabilité comme le rappelle J.-P. Astolfi.



E. Levinas nous permet aussi de comprendre que laisser place à la relation ce n'est pas simplement laisser être l'élève tel qu'il est, ou comme Rogers le suggérait, laisser son être se déployer et s'accomplir. Car comme le dit Levinas « On ne peut comprendre autrui puis ensuite l'interpeller. L'indépendance d'autrui s'accomplit dans son rôle d'interpellé, elle est inséparable de son invocation. »<sup>7</sup>

La dimension éthique de l'enseignement survient donc quand on pratique un enseignement du questionnement et non des réponses, quand on inclut dans les visées pédagogiques une appropriation de la culture par l'élève, qui cependant reste du domaine de l'inobservable. La dimension éthique de l'enseignement nécessite que l'on porte personnellement les questions fondatrices, la question du sens et de la vérité, qu'on les prenne suffisamment au sérieux pour ne pas les dissoudre dans le souci d'efficacité et la précipitation vers les résultats. Pour cela, il est nécessaire de mettre la narration au cœur de la pratique pédagogique, il faut que quelle que soit la branche enseignée, elle apparaisse à l'élève comme insérée dans la quête humaine de sens. Une telle pratique pédagogique nécessite l'espace subjectif : chaque maître doit pouvoir donner place à son style, incarner sa parole de

maître, se sentir le droit de faire place à tout ce qui laisse comprendre que lui aussi est entré dans la culture en disant « me voici » et en assumant à sa manière les questions ultimes de l'interprétation de la vie.

L'identité narrative présuppose la rencontre avec ce qui est autre : il n'y a pas d'identité possible sans le détour par une parole qu'il faut écouter, par une réalité qui résiste, par l'investigation patiente d'un monde à découvrir. Souligner l'importance éthique de la relation, de la dimension existentielle de l'apprentissage, ne revient donc pas à rendre inessentiel les contenus, les savoirs. Les savoirs ne prennent sens qu'adressés à des humains qui se posent encore la question du sens de l'existence, mais les contenus culturels, arts, sciences humaines, sciences expérimentales, mathématiques, littérature, philosophie, sont ce qui permet de prendre distance, d'entrer dans un véritable dialogue avec la vie, de rendre possible la discoursivité, de prendre au sérieux la quête de vérité, de sens et de justice, par une quête, minutieuse et humble, par une ouverture à l'incertain. J.-P. Astolfi réclame le passage d'un savoir propositionnel à un savoir opératoire,<sup>8</sup> ce mouvement ne s'achève que dans le cadre de la tâche éthique d'un savoir sensé, et celui-ci nécessite que la relation pédagogique ne soit ni instrumentalisée, ni objectivée.

Si la quête d'identité est ainsi narrative, si être soi c'est se risquer dans une compréhension qui demande à être reconnue, on comprend ce que dit P. Mannoni<sup>9</sup> de l'indifférence en pédagogie : elle est loin d'être neutre, elle est perverse, meurtrière symbolique. La première tâche éthique de l'enseignant c'est de rendre présents les élèves comme sujets, de les reconnaître comme tels.

Le rôle de l'éthicien dans une HEP, ce n'est pas d'enseigner une méthode pour trancher des cas où les normes paraissent entrer en conflit, quand il faut articuler autonomie et punition, quand il faut trouver comment faire place à la multiculturalité, ou quand il faudrait concilier liberté du consommateur et devoir de manger sainement. Le rôle de l'éthicien, au risque apparent d'insuccès, c'est de reprendre l'interpellation de Socrate, qui cette année était dans les paroles d'un professeur invité, Hassan Hajjaj, en rappelant :

*« La visée de la relation éducative serait de mettre l'autre en situation d'inquiétude. Mais exhorter l'autre à entrer en inquiétude n'est possible qu'en le vivant soi-même, c'est-à-dire en se risquant soi-même devant l'incertain »*<sup>10</sup>

Mireille Lévy

Formatrice en éthique - herméneutique - pédagogie



<sup>1</sup> Lazare Benaroyo, Éthique et responsabilité en médecine, Préface, Raphaël Célis Ed. Médecine et Hygiène, Genève 2006.

<sup>2</sup> Jean Naudin, Prof. en psychiatrie à l'Hôpital Universitaire Timone à Marseille, se réfère à Merleau-Ponty, Husserl et défend l'idée que la relation thérapeutique doit être thématisée à partir de la notion amenée par M. Buber, de relation Je-Tu (conférence donnée à Nice, congrès international, mai 2006).

<sup>3</sup> Actualité et pertinence de la phénoménologie et de la philosophie de l'existence :

Il est important d'ouvrir ici une parenthèse, car actuellement, un certain ton triomphaliste du cognitivisme qui prétend être le seul courant à pouvoir se situer par rapport aux connaissances scientifiques en neurosciences, laisse croire à beaucoup que la phénoménologie, la philosophie de l'existence, l'herméneutique appartiennent au passé, à ces courants de pensées certes admirables par leurs bonnes intentions humanistes, mais actuellement scientifiquement dépassés. Or il n'en rien. J'en prends pour preuve l'ouvrage qui vient de paraître Phénoménologie et physiologie de l'action, Odile Jacob, septembre 2006, fruit d'une longue collaboration entre un philosophe phénoménologue Jean-Luc Petit et un spécialiste en neurosciences et en physiologie de l'action, Alain Berthoz, Professeur au Collège de France, le philosophe venant en laboratoire afin de comprendre l'enjeu théorique des nouvelles connaissances acquises par ex. par la neuro-imagerie fonctionnelle (IRMf). Les travaux de Ricoeur, Merleau-Ponty et Binswanger font régulièrement l'objet de colloques interdisciplinaires au niveau universitaire, en Suisse, en France et en Belgique.

<sup>4</sup> E. Levinas, En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger, p. 125.

<sup>5</sup> E. Levinas Totalité et Infini, p. 215.

<sup>6</sup> Olivier Houdé, 10 leçons de psychologie, p. 77.

<sup>7</sup> E. Levinas, Entre nous, p. 18-19.

<sup>8</sup> J.-P. Astolfi, L'Ecole pour apprendre, ES, p. 36-37 F 2004, 7e éd.

<sup>9</sup> P. Mannoni : L'indifférence, un modèle de perversité éducative, i Plaisir, souffrance, indifférence, en éducation et en formation, Dir. J.P. Pourtois, PUF, 2002.

<sup>10</sup> Hassan Hajjaj Pour une éthique du corps éducateur. (GREIEC : Groupe de Recherche sur les Echanges et les Interactions Educatives et Culturelles).

# Enseignants en devenir

## *une recomposition identitaire à l'épreuve de la diversité*

Les étudiants de la Formation préscolaire et primaire, débutant leur formation professionnelle, ont très rapidement une première rencontre avec le terrain de la pratique, lors d'un stage de deux semaines. Cette étape, déjà importante du parcours de formation, met l'étudiant à l'épreuve du réel complexe que constitue la vie d'une classe, des représentations construites le plus souvent durant leur cheminement d'écuyer. Ce repositionnement de soi, encore tâtonnant, et les nouvelles responsabilités qui l'accompagnent, concrétisent, au contact du terrain, le début d'une période de transition. Espace-temps de recomposition identitaire et de socialisation professionnelle, cette transition formative se trouve alimentée par des expériences significatives, des rencontres, des remises en question et parfois des chocs biographiques. Durant le premier stage, la rencontre avec la diversité des publics scolaires suscite, chez les étudiants, une certaine prise de conscience orientée par quelques outils de lecture et de compréhension<sup>1</sup>. L'appropriation de cette expérience favorise l'émergence de questionnements pouvant être exploités dans le cadre d'une réflexion sur l'éthique professionnelle et sur certaines valeurs inhérentes à l'identité professionnelle de l'enseignant.

### **L'élève en difficulté...**

Des discussions menées avec plusieurs groupes d'étudiants, autour de questionnements relatifs à la diversité des élèves, ont révélé des inquiétudes concernant les différences de niveau et de motivation entre les élèves, mais également, les inégalités intellectuelles ou physiques si déterminantes durant un parcours scolaire. « L'élève en difficulté » – sorte d'appellation devenue générique, si souvent utilisée aujourd'hui par les différents acteurs du système scolaire qu'elle semble finir par expliquer, trivialement, tous les maux dont souffre l'école – trouve rapidement une place centrale dans la discussion sur la diversité. Le terme reste bien sûr pertinent lorsque, renvoyant à une expérience vécue, il est exploité par de futurs enseignants pour formuler, au retour d'un stage, des questions concrètes en lien avec la pratique

professionnelle. La gestion des inégalités, la place à accorder aux élèves en difficulté dans la progression d'une classe, sont autant d'éléments de l'action enseignante que les jeunes étudiants sont tentés de mettre en tension avec l'obligation d'efficacité, la valorisation de la réussite des « bons élèves ». Ces préoccupations doivent bien sûr être entendues et plusieurs niveaux de réponses sont possibles. Une approche sous l'angle de l'éthique professionnelle, même si elle ne répond pas directement, dans un premier temps, à des attentes de prescriptions « pratiques », permet d'amorcer, en début de formation, une réflexion sur le sens de l'engagement de soi dans une formation professionnelle, mais aussi sur les valeurs d'équité, de respect ou encore de tolérance, accompagnant un « agir » professionnel de l'enseignant au quotidien.

### **Le pari de la réussite...**

Le postulat d'éducabilité, valorisé par Philippe Meirieu dans son « choix d'éduquer », apparaît sans aucun doute comme une entrée intéressante dans la discussion sur les enjeux éthiques inscrits dans la pratique enseignante. Pourtant, nous avons fait le constat qu'il vient se heurter à certaines stratégies de positionnement de soi des futurs enseignants, dans l'espace de recomposition identitaire que constitue la formation professionnelle. Comme le rappelle Meirieu, un enseignant faisant le pari de l'éducabilité et de la réussite de tous ses élèves, pourrait apparaître a priori comme un « discutable naïf » alors que tout dément sa conviction. La non-adhésion spontanée de futurs enseignants à une forme de candeur, même calculée, est compréhensible. En effet, cette candeur leur semble, a priori, en contradiction avec l'image d'enseignant éclairé et efficace dans laquelle ils se projettent déjà. Faut-il pour autant renoncer à introduire un tel postulat en formation professionnelle des enseignants ? Certainement pas. Ce constat, que nous faisons au travers de discussions avec les étudiants, nous conforte avant tout dans l'idée que certaines valeurs, simplement énoncées, n'auront qu'une portée limitée auprès d'un public d'adultes en formation. Elles sont à co-construire dans et à partir de l'expérience, pour devenir composante

d'une identité et d'une culture professionnelle. L'énergie considérable déployée au quotidien, par la plupart des enseignants pour inventer, organiser, des dispositifs d'aide et de soutien aux élèves en difficulté, nous montre qu'une culture de l'équité et du respect des différences individuelles existe, et qu'elle est partageable. Faire l'expérience de sa capacité à influencer dans une posture d'enseignant, individuellement ou en équipe, la destinée scolaire de certains élèves parfois très éloignés des normes culturelles dominantes à l'école, donne du sens à une éthique de la profession. L'enseignant a sans doute peu d'emprise sur les caractéristiques intrinsèques ou l'environnement familial de ses élèves, mais il a la responsabilité, et pourquoi pas le pouvoir, de construire en classe un contexte d'apprentissage et de performance favorisant la réussite de chacun. L'esprit de solidarité, d'entraide, le respect de la diversité, sont également des valeurs à partager avec les élèves dans l'espace axiologique de la classe, parce qu'elles sont indispensables à l'élaboration de ce contexte d'apprentissage équitable et équilibré.

Les étudiants découvrent, en début de formation, la responsabilité de se positionner pour « faire face » à la complexité d'une classe. L'introduction d'une dimension éthique de cette responsabilité est destinée à baliser le parcours de construction d'une identité professionnelle et à nourrir une réflexion nécessaire sur le choix de croire en l'éducabilité de chacun. La question du passage à l'action et des compétences nécessaires pour agir, face aux inégalités scolaires, ne doit pas pour autant être laissée en suspens. Elle est étroitement liée à une réflexion sur l'éthique professionnelle. L'expérience d'une pratique réussie est une condition essentielle pour que perdure, dans le temps d'une vie professionnelle, la conviction que l'enseignant a encore la possibilité d'agir à l'école des différences.

Bernard Wentzel

Formateur en sciences de l'éducation

<sup>1</sup> Dans le cadre de cours de préparation au premier stage intitulés « Diversité des élèves et mesures de différenciation », nous approchons, avec les étudiants, certains référents théoriques et construisons une grille d'observation participante, utilisée durant le stage. Un rapport est rendu par les étudiants à l'issue du stage.

# Éthique et religion-s

## *les enjeux de l'autonomie*

Récemment, dans notre région, et singulièrement dans l'espace de la HEP-BEJUNE, une exposition itinérante a déployé ses cimaises sous le titre prometteur : « Pour une éthique planétaire ». Créée en 1995 sous l'impulsion d'un riche comte, admirateur du théologien suisse Hans Küng, la Fondation Éthique Planétaire aspire en effet à conquérir une audience mondiale. Les religions – entendez quelques représentants de quelques grandes familles spirituelles (christianisme, islam, judaïsme, hindouisme et bouddhisme) réunies en « Parlement des religions du monde » – ont fait en sorte de se présenter sous leur plus beau jour œcuménique, afin de proposer à notre société mondialisée, en perte de repères comme chacun sait, les bases d'une éthique universelle tirée de quelques principes de comportement qu'elles ont en commun, tels que la règle d'or de Matthieu 12, 7 : « Tout ce que vous voulez que les hommes fassent pour vous, vous aussi faites-le pour eux », une règle qui apparaît sous différentes formulations dans l'ensemble des traditions en question.



Le propos est sympathique, le ton parfois dramatique, comme on le voit dans cet extrait d'une déclaration du Parlement des religions du monde : « Le monde est à l'agonie [...]. La paix nous échappe ; la destruction de la planète se poursuit. [...] or, cette agonie n'est pas une fatalité [...] parce que la base d'une éthique existe déjà. [...] Nous affirmons que les religions partagent dans leurs enseignements un noyau commun de valeurs essentielles qui constituent le fondement d'une éthique planétaire ».

Mon intention ici n'est nullement de déclencher une polémique. Mais tout en demeurant persuadé de la valeur d'une telle démarche et de l'honnêteté foncière de ses initiants, je ne puis me départir d'une certaine réserve à l'égard de la façon pour ainsi dire publicitaire dont les grandes religions se présentent au grand public et aux étudiants : « Vous, le monde, vous avez le problème – nous, les religions, nous avons la solution ; voyez comme nous sommes utiles ! » Fondée sur la spécialisation des compétences et la division du travail, notre société, au moment de la constitution d'un comité d'éthique par exemple, ne songera guère à contester aux religieux le droit de se poser en éthiciens patentés, de même qu'elle fera appel à des scientifiques comme experts techniques et à des élus en tant que décideurs politiques, etc.

Or, cette compétence éthique de principe de la religion et de ses représentants, il faut, je crois, la remettre en question au nom des droits de la laïcité. En gros, je sais bien que si l'on remonte assez loin dans le temps, on peut prétendre que l'éthique est en quelque sorte issue du giron de la religion, comme l'art, la pédagogie ou la médecine.

Mais l'éthique moderne peut se targuer d'une origine historique un peu différente et plus précise. Durant toute la 2<sup>e</sup> moitié du XVI<sup>e</sup> siècle et au-delà, l'Europe a été le triste théâtre des Guerres de religion. Catholiques et protestants se déchiraient et se vouaient mutuellement aux gémonies. Patiemment, et passionnément, l'intelligentsia du continent s'est mise à chercher... les voies et moyens d'une coexistence pacifique entre des groupes de populations idéologiquement opposés, mais forcés de se côtoyer, du moment qu'aucun parti ne semblait en mesure de l'emporter définitivement. On a donc fait appel aux « Lumières naturelles » (la Raison) pour essayer de définir et de formuler un minimum de règles de vie en commun. Une éthique ou, comme on disait plus fréquemment, une Morale émancipée des « préceptes de la Religion » ou d'une quelconque « Église » allait naître – et nous sommes encore tributaires de cet héritage-là.





Un homme attachant, Huguenot du temps de la Révocation, le Cévenol Pierre Bayle, pionnier du mouvement des Lumières, défend ainsi un principe totalement nouveau pour l'époque : le principe de la tolérance, dont il fera un des premiers devoirs de cette Morale émancipée qu'il évoque : « Dans la condition où se trouve l'homme, Dieu se contente d'exiger de lui qu'il cherche la vérité (i.e. la vérité au sens religieux, base d'une conviction personnelle. N. d. r.), le plus soigneusement qu'il le pourra et que croyant l'avoir trouvée, il l'aime et y règle sa vie. [...] Le principal est ensuite d'agir vertueusement [...] par une prompte obéissance à la Morale. À cet égard, [...] la lumière révélée est si claire que peu de gens s'y trompent quand de bonne foi ils cherchent ce qui en est. » (P. Bayle, *Commentaire Philosophique II*, x.)

À un siècle de distance, le philosophe E. Kant s'est appliqué à préciser cette évidence et cette autonomie de l'éthique. On connaît bien le petit jeu d'enfants intitulé « Jacques a dit... » ou « Le général a dit... » : le meneur de jeu commande un mouvement (debout ! assis ! levez les bras ! etc.), ordre qu'il ne convient d'exécuter que s'il est précédé de la formule « Jacques a dit : ... », etc. En éthique, c'est l'inverse qui est vrai : le croyant zélé qui fait ou s'abstient de faire quelque chose parce que cet acte est explicitement prescrit ou interdit par un certain commandement de sa religion, n'a pas encore réellement obéi à la volonté divine, selon Kant : si le commandement eût ordonné le contraire, le croyant eût sans plus fait le contraire... Une telle soumission extérieure au vouloir d'un autre n'est au fond pas morale : seul l'est un acte dont son auteur est intérieurement, en sa raison ou en son âme et conscience, persuadé de la justesse.

Ce sens, pour Kant, l'être humain le possède : il est la signature même de sa liberté, lorsqu'il fait

une chose non pas parce qu'il y est poussé, déterminé par le caprice, le calcul d'intérêt, l'appartenance à une confession religieuse ou tout simplement l'instinct de conservation, mais parce qu'il a reconnu le bien fondé de cette chose et en a fait la loi de son comportement.

Ce sens éthique, Kant en a donné la formule générale : « Agis toujours de telle manière que la maxime de ta volonté soit valable dans une législation universelle ». Et afin d'en rendre l'application concrètement possible dans nos sociétés, le philosophe a rédigé un « Projet de paix perpétuelle », où il a, le premier, appelé de ses vœux la création d'une « Assemblée des peuples » dotée de la mission de prévenir les conflits internationaux.

La doctrine morale de Kant ne formule certes pas le dernier mot sur la question. Au XIX<sup>e</sup> siècle, les philosophies du soupçon ont déboulé en force pour démasquer les motivations inconscientes inavouables (préjugés de classe, pulsions sexuelles, scénarios parentaux, etc.) des comportements moraux des humains en société. Dans la foulée, on a été tenté d'en revenir à une image biologique de l'homme comme d'un être vivant réduit, comme tous les autres, à accomplir sa nature.

Face à ce nouveau front marqué par la dilution de la Morale dans la Nature, l'éthique doit aujourd'hui reprendre conscience de sa légitimité et réaffirmer son originalité ; sur ce chemin, elle pourra d'ailleurs retrouver les religions comme garde-fou et comme alliées, à condition que celles-ci lui reconnaissent les droits attachés à son autonomie sur le terrain de la laïcité.

Pierre Paroz  
Formateur en éthique et religions

# Morale ou éthique ?

## *Le contrat d'engagement du régent de Boudry en 1727*

ou comment doit-on prendre en compte la morale chrétienne et la conscience citoyenne ?

Si l'on admet que l'éthique – du grec, « la science morale », « lieu de vie ; habitude, mœurs ; caractère » – est une discipline pratique et normative qui a pour but de dire comment les êtres doivent se comporter, nous pouvons d'emblée postuler que dans l'histoire, les hommes ont toujours agi en fonction des us et coutumes dans lesquels ils vivaient. Leur environnement, leurs croyances et leur position sociale s'avèrent indissociables de leurs conduites, de leurs convictions et de leurs actions.

Comme on n'aborde le passé qu'en fonction de nos représentations du présent<sup>1</sup>, il est toujours difficile de porter un jugement sur des positions et des actes ayant eu cours au gré du temps. En prenant pour base de notre réflexion le contrat d'engagement d'un régent au XVIII<sup>e</sup> siècle<sup>2</sup>, nous essayerons de comprendre à partir de ce texte quelle était la position « éthique » de ce maître et de ses supérieurs (gouverneurs de communauté et pasteur). Nous tenterons de nous en approcher en fonction de nos connaissances factuelles. Par rapport à ce sujet, nous savons que celles-ci ne s'appuient que sur notre propre perception de l'époque considérée avec toute la distorsion qu'une distance temporelle naturellement induit.

*«1.– Il devra faire toutes les fonctions d'un bon régent d'escole pour bien enseigner la jeunesse qui lui sera soumise et l'instruire tant à la prière, à la lecture, qu'au chant de psaumes et l'écriture ; il leur enseignera aussi l'orthographe, l'arithmétique et généralement tout ce qu'un sage et bon régent doit enseigner aux enfants auxquels il devra fournir de bonne encre à ceux qui écriront, autant qu'il leur en faudra.»*

Ce premier article précise les fonctions d'un bon régent mettant immédiatement en avant les liens qui unissent l'école et l'Église. En utilisant l'adjectif « bon », les auteurs du texte, en l'occurrence les gouverneurs de la ville de Boudry, sans doute aidés du pasteur du lieu, cherchent à définir, voire à idéaliser la fonction en introduisant des mots bien précis. En plus de qualités d'excellence - *bon, bonté*<sup>3</sup> - le régent doit être sage. Les rédacteurs avaient-ils à l'esprit, dans la ligne de Socrate<sup>4</sup>, qu'être sage, c'est avoir le pouvoir de rendre les autres meilleurs, qu'être sage, c'est avoir de l'expérience, du recul ; du professionnalisme, dirait-on aujourd'hui ? Nous pouvons en douter. Il faut plutôt admettre que ces termes s'inscrivent dans la perspective chrétienne où la morale de ce qui est juste et bien l'emporte sur la notion de mal.

Mais qu'est-ce qui autorise le jugement moral ? Pour oser juger valablement, on doit nécessairement comparer l'existant (soit ce que l'on considère comme tel) avec une représentation de ce qui devrait être conforme à la démarche prescrite (ici la pensée chrétienne protestante). Ainsi le régent qui juge moralement et prononce une sentence, le fait en accord avec l'autorité du pasteur, le dépositaire dans la communauté de ce qui est considéré comme bien ou comme mal. Remarquons aussi qu'il doit « bien enseigner la jeunesse qui lui sera soumise » mettant ainsi en exergue sa place dans une relation de pouvoir, un pouvoir qui implique





une soumission indiscutable de la part des élèves au mode de vie en usage au sein du groupe social. La relation maître/élèves est ici clairement établie en montrant la place de « chef » dévolue à l'enseignant et le rôle relatif au peuple dans la société du XVIII<sup>e</sup> siècle, lequel doit obéir avec amour et déférence à ses princes et seigneurs et surtout à la volonté divine. En 1727, on est encore dans la ligne définie par Guillaume Farel pour qui « la première et principale chose de cette instruction sera d'apprendre aux enfants de craindre et aimer Dieu, leur enseignant les commandements de Dieu purement. »<sup>5</sup>, tout en étant imprégné par l'esprit de l'absolutisme en vigueur. Mais est-ce seulement cela qui est attendu ? Nous pouvons en douter. Nous tenterons de le démontrer ci-après.

Le texte opère une distinction sémantique entre enseigner et instruire. Le verbe transitif enseigner vient du latin *insignare*, « signaler » : on enseigne – on signale, que signale-t-on<sup>6</sup> ? Quant à instruire, c'est transmettre un savoir à quelqu'un, lui donner des leçons « en outillant », si l'on s'en tient à l'étymologie du verbe. Ainsi le régent semble avoir deux missions prioritaires dans son enseignement et son instruction : faire de ses élèves de bons chrétiens aptes à lire la Bible, mais aussi des personnes capables de compter. La maîtrise de la lecture et de l'écriture doit-elle prioritairement donner accès aux textes sacrés ou permettre aux futurs communiers de rédiger

des suppliques aux dirigeants de l'État, voire de simples procès-verbaux d'assemblées de ville ou de village ? L'arithmétique doit-elle simplement autoriser chacun à tenir des comptes ou pourrait-elle servir à la gestion des biens communs ? Quant à l'orthographe, même si elle reste très aléatoire, elle se codifie avec l'essor de l'imprimerie et l'apparition de dictionnaires<sup>7</sup>.

« 3. – *Il exhortera les enfans à estre sages, honnestes, civils tant sur Rue que partout ailleurs et à fréquenter diligemment les saintes assemblées et particulièrement aux jours du Dimanche.* »

L'exhortation est une incitation courageuse qui tient de la harangue ! Celle-ci ne supporte pas la controverse. Par la répétition et une ligne de conduite indéfectible, le régent éduque ses élèves à l'honnêteté et à la civilité (une dimension citoyenne !). Mais cette politesse naturelle serait-elle simplement induite par le respect et la crainte de Dieu ? L'assiduité des élèves au culte du dimanche et aux assemblées religieuses est accentuée par le fait que le régent doit un dimanche sur deux être lui-même présent à l'église<sup>8</sup> afin de faire chanter ses élèves ou de leur faire réciter en public des psaumes devant le pasteur et la communauté réunie. Sans doute, cette manière de faire doit être considérée comme une sorte de contrôle régulier du travail de moralisation conduit par le régent avec ses élèves et, pour la communauté, la façon d'avoir un œil sur les activités de l'école.

Il ressort de cela que la marge d'action du régent paraît fort restreinte et que son travail est sans cesse contrôlé par le pasteur et les responsables de la communauté. Le pasteur est lui-même sous l'œil de la Vénérable Classe des Pasteurs<sup>9</sup>. Dans une démarche patriarcale, c'est elle qui va peu à peu fixer les ordonnances ecclésiastiques afin de déterminer clairement les règles de la morale, à savoir ce qui est toléré tant sur le plan des attitudes sociales, des mœurs que des directives vestimentaires ou comportementales. Du reste, ce sont celles de 1564 qui recommandent à toutes les paroisses d'établir des maîtres salariés<sup>10</sup>. Quant aux consistoires, à l'instar de tribunaux, ils sont là pour juger les cas dénoncés<sup>11</sup>.

Les articles suivants du contrat ne donnent plus de directives proprement liées aux devoirs d'instruction du régent. Toutefois, celui-ci doit se présenter à chaque Nouvel An devant l'Assemblée et Conseil de ville pour répondre publiquement et directement aux plaintes qui pourraient avoir été émises à son encontre. Là, nous n'avons plus un contrôle ecclésiastique mais une supervision civile, mettant en exergue un rapport direct avec les autorités communales.

Dans la première moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, l'enseignement dans le Pays de Neuchâtel semble encore entièrement assujéti aux principes de la morale protestante en usage. Les matières enseignées ont toutes comme finalité non l'épanouissement personnel de l'individu mais bien





« [...] Il exhortera les enfans à estre sages, honnestes, civils tant sur Rue que partout ailleurs et à fréquenter diligemment les saintes assemblées et particulièrement aux jours du Dimanche. »

son insertion dans une société où chacun a une place bien déterminée. L'école doit former de bons chrétiens et de braves sujets en leur offrant prioritairement un enseignement construit systématiquement sur des exemples issus de l'édification chrétienne.

Mais au-delà de cette perspective chrétienne, il faut considérer avec Pierre Gaspard que « les communes s'intéressent aussi à l'école, parce qu'elle doit permettre de former les officiers et magistrats communaux, et donc favoriser l'exercice quotidien de la démocratie villageoise. »<sup>12</sup> Cette perspective citoyenne n'est pas à négliger lorsqu'on s'intéresse à la manière dont les communautés de l'époque fonctionnaient et aux rôles et responsabilités que les chefs de communautés ou gouverneurs endossaient en revêtant cette charge. Jean-Pierre Jelmini (1991) dit à ce propos : « remplir pour une année la charge de gouverneur de commune est le plus lourd des devoirs du communier » et plus loin « le gouverneur ne brigue pas la tâche ; elle lui est imposée par un tournus impitoyable qui ne tient aucun compte ni des envies, ni surtout des aptitudes des communi-ers concernés. »<sup>13</sup>

Ainsi dans les communes, le rôle de l'école ne se borne pas à faire des enfants de bons chrétiens mais aussi de les former à être des communi-ers responsables, aptes à remplir leurs rôles dans la gestion de la communauté. Pour ce faire, la

maîtrise de l'écriture et d'une arithmétique élémentaire est fondamentale. De ce qui découle, on comprend aisément que le fait de salarier un ou deux régents, d'avoir une école devient une nécessité pour les communes afin de survivre. Même si tout semble en apparence mis en œuvre pour inculquer prioritairement une morale chrétienne aux enfants, la perspective citoyenne, même non formulée clairement, est tout aussi importante. Les communautés du Pays de Neuchâtel ont besoin d'individus capables de les gérer et d'être à même de pouvoir discuter intellectuellement de pair avec les représentants de l'aristocratie qui détiennent les postes à responsabilité de l'État et dont les enfants bénéficient souvent d'une instruction plus soutenue.

Dans de telles circonstances, les qualités des régents doivent être bien établies et l'on comprend aisément que tout soit mis en œuvre pour que ceux-ci répondent aux exigences attendues. Mais ces qualités dépendent prioritairement des hommes eux-mêmes plutôt que d'un parcours de formation encore inexistant !

Sans le savoir, un régent au XVIII<sup>e</sup> siècle est un homme de morale, chrétiennement parlant, et d'éthique, au sens citoyen d'un mot qui n'est pas encore en usage !

Patrice Allanfranchini  
Formateur en didactique de l'Histoire

<sup>1</sup> Voir l'article de Santisteban Fernandez, A. (2006). Une proposition conceptuelle pour la recherche et l'enseignement du temps historique. In *Le Cartable de Clio* No 6. Lausanne : Loisirs et pédagogie. Pp. 77-90.

<sup>2</sup> AC Boudry : les conditions que le régent doit observer et à quoy il s'est obligé (1727).

<sup>3</sup> Il est évident que l'on pourrait longuement disserter sur la bonté ; Esaïe 63.7 : « Je publierai les bontés de l'Éternel, les louanges de l'Éternel, pour tout le bien que l'Éternel nous a fait et pour l'abondance des biens qu'il a faits à la maison d'Israël, dans ses compassions et dans la grandeur de ses gratuités ».

<sup>4</sup> Voir entre autres sur Socrate et la Sagesse, de manière simple : <http://agora.qc.ca/mot.nsf/Dossiers/Sagesse> [consulté le 27 novembre 2006].

<sup>5</sup> Le rôle de Farel : dans son Sommaire, premier ouvrage dogmatique de la Réforme, il y a un chapitre intitulé : De l'Instruction des enfans, véritable traité de « pédagogie », cité par Guex, F. (1913) *Histoire de l'instruction et de l'éducation*, Lausanne, Payot.

<sup>6</sup> Maulini, O. (2004). Enseigner, une (re)définition du métier. Texte d'une conférence prononcée devant les futurs enseignants secondaires I et II de la Haute École Pédagogique Berne-Neuchâtel-Jura. La Chaux-de-Fonds, 26 août 2004. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/redefinition.htm> [consulté le 15 novembre 2006].

<sup>7</sup> Pour suivre de manière simple l'histoire de la langue française et de son orthographe, voir <http://bbouillon.free.fr/univ/hl/Fichiers/Cours/orthog.htm> [consulté le 23 novembre 2006].

<sup>8</sup> « 4. - Il fera les fonctions dans l'Eglise, tant pour lire, chanter que mettre en règle les enfans, et cela à l'alternative de quinze jours qu'est la moitié de l'année, mais s'il arrivait que l'autre régens ne se trouve pas en état, soit par maladie ou autrement de faire à son tour les fonctions dans l'Eglise, en ce cas le présent régens fera ces sortes de fonctions toute l'année et l'autre régens devra lui payer trois batz par chaque semaine qu'il aura dû fonctionner ; et lorsqu'il fera à son tour les fonctions dans l'Eglise, il devra faire aller les jours de Dimanche les enfans de son Ecole pour leur faire réciter ce qu'ils devront répondre devant M. le pasteur et fera la même chose pendant les semaines de communions aux jours des catéchismes. »

Cet article insiste bien sur les liens qui unissent l'école, le maître et l'Eglise. Il démontre à l'envi le rôle de contrôle exercé par le pasteur sur l'enseignement. Il fixe les sommes à payer en cas d'absence et de remplacement par l'autre maître d'école. Article 4 des conditions d'engagement.

<sup>9</sup> L'instauration de la Vénérable Classe des Pasteurs, avec à sa tête un doyen élu va marquer l'Eglise réformée. Cette Classe exercera peu à peu le pouvoir législatif, exécutif et théologique de l'Eglise. Elle formera elle-même les futurs pasteurs, et elle généralisera l'enseignement scolaire à toutes les paroisses. Elle tentera aussi d'imposer des ordonnances sur les mœurs à toute la population. Cela créera des conflits avec l'autorité civile dès le 17<sup>e</sup> siècle, de même que la nomination des pasteurs. A partir du 18<sup>e</sup> siècle, notamment sous l'influence du siècle des Lumières, la Classe vit son pouvoir et son autorité s'effriter progressivement. Cependant le ministère de Jean Frédéric Ostervald, soutenu par les anciens réfugiés huguenots dont il avait organisé l'accueil après la révocation de l'Edit de Nantes (1685) amènera une ouverture dans la théologie neuchâteloise, un consensus entre la tradition, la raison, les découvertes scientifiques et la foi (orthodoxie raisonnée). Il réintroduisit la fête de Noël, la confirmation, compléta la formation théologique des pasteurs (création d'un catéchisme, publication d'une Bible commentée). Après la mort d'Ostervald, la Classe se repliera sur une tradition figée. L'Eglise croira échapper aux soubresauts de la Révolution française de 1789 et se réjouira de la Restauration de 1814. <http://www.eren.ch - Eglise Réformée Evangélique Neuchâteloise> [consulté le 27 novembre 2006].

<sup>10</sup> Cité par Pierre Gaspard dans un article intitulé Pourquoi l'Etat s'est-il intéressé à l'éducation (1750-1830), consultable sur le site : [http://www.inrp.fr/she/fichiers\\_rtf/caspar\\_d\\_pourquoi\\_lEtat.rtf](http://www.inrp.fr/she/fichiers_rtf/caspar_d_pourquoi_lEtat.rtf) [consulté le 23 novembre 2006].

<sup>11</sup> Sur les consistoires, voir : <http://hls-dhs-dss.ch/textes/f/F9622.php> [consulté le 23 novembre 2006]. Voir aussi Robert, M. et Hamman, G. (1991). *L'Eglise dans la société d'Ancien Régime*. In *Histoire du Pays de Neuchâtel. De la Réforme à 1815*. Hauterive : Editions Attinger, pp. 271-316.

<sup>12</sup> Voir note No 11.

<sup>13</sup> Jelmini, J.-P. (1991). *Bourgeoisies et communautés*, in *Histoire du Pays de Neuchâtel. De la Réforme à 1815*. Hauterive : Editions Attinger, pp. 238-254.

# A la rencontre de l'éthique dans l'univers des bibliothécaires

.....  
*La liberté intellectuelle est le fondement même de la démocratie. Elle est au cœur de la mission de toute bibliothèque.*  
 .....

Selon le dernier recensement de l'IFLA (Fédération internationale des associations de bibliothèques), 33 pays se sont dotés d'un code de déontologie des bibliothèques.

Ces codes s'appuient tous sur l'article 19 de la Déclaration universelle des droits de l'homme : « Tout individu a droit à la liberté d'opinion et d'expression, ce qui implique le droit de ne pas être inquiété pour ses opinions et celui de chercher, de recevoir et de répandre, sans considérations de frontières, les informations et les idées par quelque moyen d'expression que ce soit ».

La liberté intellectuelle est le fondement même de la démocratie. Elle est au cœur de la mission de toute bibliothèque.

## Pourquoi un code de déontologie ?

Ces codes se sont révélés nécessaires pour des raisons politiques et stratégiques. Les bibliothèques se revendiquent comme des lieux de liberté où tout usager doit pouvoir trouver les réponses aux questions qu'il se pose, qu'elles soient d'ordre intellectuel, qu'elles concernent ses loisirs ou qu'elles satisfassent son droit de formation tout au long de la vie. Le bibliothécaire doit être au-dessus de tout soupçon de partialité dans sa relation avec l'usager et la constitution des collections ; il doit faire admettre son professionnalisme vis-à-vis de sa tutelle. Il doit donc faire en sorte que son professionnalisme soit incontestable et reconnu.

Comme l'a exprimé Gilbert Courtaz, ancien président de l'Association des archivistes suisses<sup>1</sup>, « la déontologie n'est pas une discipline théorique, mais le résultat de pratiques majoritaires et qui peuvent évoluer, faites d'autodiscipline et de convictions irréductibles et intangibles ». Ces convictions sont donc celles relatives à la mission que les bibliothécaires mènent dans le cadre de leur institution. Quel que soit le statut de cette dernière, il est des principes fondamentaux auxquels aucun bibliothécaire ne peut se soustraire.

Si certaines valeurs, telles la liberté d'expression et de diffusion de l'information, sont reconnues et appliquées dans la majorité des pays démocratiques, pour nombre de ces pays-là, il s'est pourtant révélé indispensable de rédiger un texte défendant l'éthique de leur profession. Ainsi nos collègues français, pays des droits de l'homme par excellence, se mobilisent depuis 1996, c'est-à-dire depuis l'arrivée au pouvoir, dans certaines communes du Sud Est, des partis politiques d'extrême droite avec leur cortège de pratiques douteuses. Ces élus commettent régulièrement des actes de censure sur des listes d'acquisitions établies par des professionnels respectueux de la déontologie qui leur est enseignée. Ils imposent des acquisitions faisant fi des critères qui garantissent le pluralisme et l'encyclopédisme intellectuel des collections. En dehors de cet exemple, certes extrême, sinon extrémiste mais non moins douloureux pour les personnels contraints de travailler dans un tel contexte, un code de déontologie permet de justifier le professionnalisme d'un fonctionnement parfois inconnu ou incompréhensible pour une tutelle, souvent davantage préoccupée par des questions budgétaires.

## Le code suisse

Les bibliothécaires suisses se sont dotés d'un code de déontologie en 1998. Ce code revendique l'appartenance du bibliothécaire à un corps professionnel dont l'utilité sociale est reconnue, quel que soit le statut – public ou privé – de l'institution dans laquelle il exerce sa profession. Nous nous contenterons ici d'en donner la substantifique moelle, laissant le choix aux lecteurs qui le souhaiteraient de méditer sur l'intégralité de ce texte ainsi que ceux des 32 autres pays, en consultant le site de l'IFLA/FAIFE (FAIFE est un programme fondamental de l'IFLA sur la liberté d'expression et l'accès à l'information).

Le code suisse insiste sur les missions d'acquisitions, menées sans préjugés idéologi-

ques, politiques ou religieux, en dehors de toute pression, en accord avec les missions propres à son institution.

Il souligne la nécessité de mettre des documents sous toutes formes que ce soit, à disposition de tous, sans distinction d'âge, de race, de sexe, de religion, d'appartenance politique ou de statut social et de garantir la confidentialité des usages.

Il valorise la formation professionnelle et invite les bibliothécaires à favoriser l'engagement de personnel qualifié au sein de leur institution. Il incite les professionnels à participer au développement de leur profession en partageant et transmettant leurs connaissances, à se constituer en tant que corps solidaire et à œuvrer dans le cadre de réseaux documentaires.

Il nous a semblé intéressant de compléter ce rapide regard sur la profession helvétique en étudiant le code de déontologie rédigé par l'Association des bibliothécaires français en 2002. Ce texte est articulé autour de trois axes. Le premier concerne l'usager et ses droits à l'information, le second, le développement objectif, impartial et pluriel de la collection et le troisième précise sa mission envers sa tutelle. Il indique que le bibliothécaire doit participer à la définition de la politique culturelle de sa tutelle, qu'il se doit d'appliquer cette politique tant qu'elle ne va pas à l'encontre des lois générales, des missions pérennes et spécifiques de l'établissement. Le code français, tout comme le code suisse, fait la distinction entre un code déontologique et une charte documentaire propre à chaque établissement. Les codes français et suisse n'en expriment pas moins l'exigence éthique de cette charte. À la HEP-BEJUNE, nous espérons pouvoir annoncer bientôt l'existence d'un conseil des bibliothèques dont une des premières missions sera d'établir cette charte.

Virginie Picardat  
 Responsable des ressources  
 documentaires, site de Porrentruy

<sup>1</sup> Cité par Michel Gorin, in Un code de déontologie pour les bibliothécaires : comment, pourquoi ? : l'exemple suisse. Exposé tenu à Brasov (Roumanie), juin 2006.

## Références :

- Code de déontologie des bibliothécaires suisses, [www.ifla.org/faife/ethics](http://www.ifla.org/faife/ethics)  
 Code de déontologie du bibliothécaire, Association des bibliothécaires français, 2002.  
 Gérard Briand, Isabelle de Cours, « Le code de déontologie du bibliothécaire » in BBF, t. 49, n° 1, 2004.  
 Gilles Eboli, « Le loup est sorti du bois », in BIBLIOTHÈQUES n° 5/6, 2002.



## Billet d'humeur

### Après les TIC, l'éthique !<sup>1</sup>

#### Qu'est-ce que l'éthique ?

Interrogez vos collègues, ils vous regarderont d'un air découragé, « Pffff..., tu veux pas plutôt un café ? », d'autres parleront de « nébuleuse nébuleuse », de « fourre-tout » ou de « radeau de la méduse »...

Je me suis donc tournée vers les TIC pour trouver une définition : Google et ses liens tentaculaires, Wikipédia et autres Encarta... J'ai même consulté de vrais livres et quelques articles imprimés sur papier !

Et j'ai compris ma douleur... ainsi que l'invitation à boire un café ! Autant de textes, autant de définitions ! J'en ai quand même déduit que l'éthique a en général meilleure presse que la morale, dont elle reste parfois très proche puisque, selon je ne sais plus qui, l'éthique vise à faire des « évaluations morales »... Il se dégage cependant de mon intense feuilletage que l'éthique guiderait nos comportements, alors que la morale les sanctionnerait de manière normative. Comme l'écrit Lenoir (2002) : « Il faut voir dans l'éthique, non le recours à un impératif catégorique, normatif, qui relève effectivement de la morale et qui prescrit ce qu'est le « bien » (...), mais un impératif hypothétique, c'est-à-dire une réflexion critique, de type universaliste, sur les valeurs – et les conflits de valeurs – qui prévalent socialement et qui influent sur les pratiques individuelles et collectives, une réflexion qui a pour raison d'orienter – et non de déterminer – la conduite

humaine dans un contexte socioculturel donné. Bref, si la morale renvoie à des obligations, l'éthique renvoie, quant à elle, à des valeurs ». (p. 200)

Parler d'éthique conduit donc à parler des valeurs.

« Il en est des valeurs comme des œufs, elles se laissent accommoder à toutes les sauces », a dit un anonyme. Cet aphorisme culinaire permettrait de conclure élégamment le propos, mais tentons d'aller plus loin.

Évoquer les valeurs nous amène, d'un coup de plume, aux jugements de valeurs, ces cribles efficaces qui « guident », « orientent » notre comportement et nous permettent de flirter avec la perfection, mais qui, surtout, nous amènent à juger, parfois à bras raccourcis, nos partenaires de vie et de travail. Certes, critiquer le voisin nous permet de nous sentir supérieur à lui, donc de nous épanouir, mais est-ce bien nécessaire ? Ou est-ce un mal nécessaire ?

Je n'épilouterai pas sur ce thème. Dirigeons-nous plutôt vers l'école, dont les « valeurs » s'expriment habituellement – et très simplement – par le biais de règles et de normes, couplées à des sanctions. Entrons :

#### Une institution normative

L'école est une institution terriblement normative, dont les règles et les standards

forment un carcan parfois douloureux pour ses usagers, les jeunes et les autres.

Qui dit norme dit jugement. C'est bien ou mal, c'est juste ou faux, c'est adéquat ou non, c'est suffisant ou insuffisant, c'est acceptable ou non, c'est correct ou pas du tout. Dans l'univers scolaire, on juge, estime, évalue, note, commente, sanctionne du matin au soir... et le reste du temps, on n'en pense pas moins !

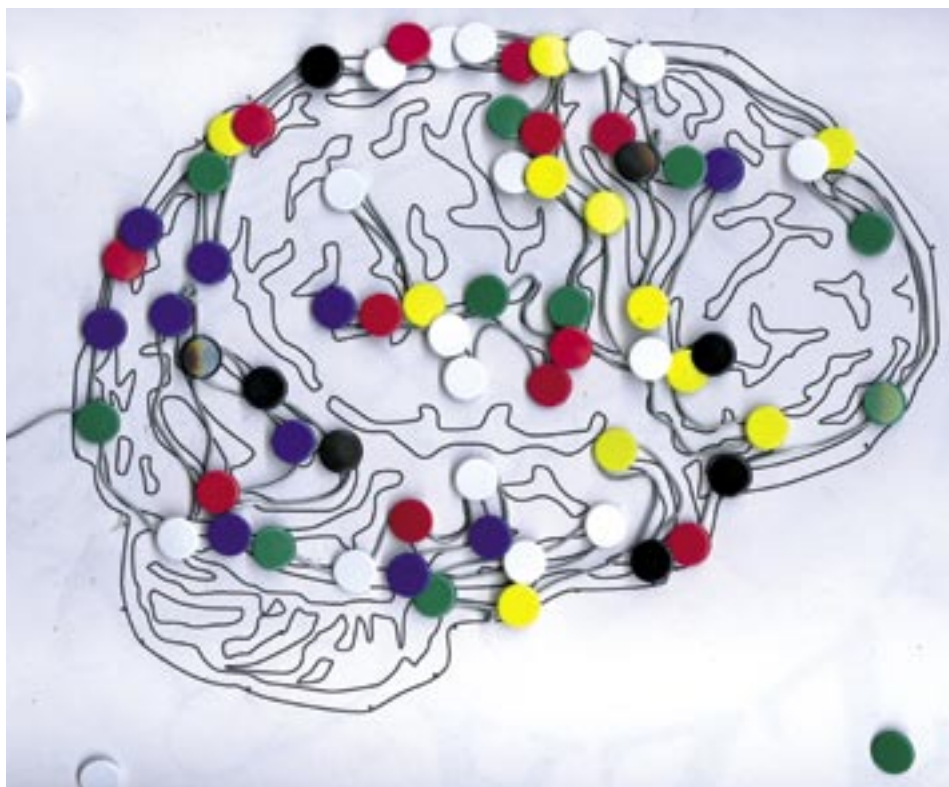
Jugement de soi et des autres... surtout des autres !

Jugement de soi face au miroir et à l'idéal professionnel que chacun s'est forgé, jugement de soi sous le regard des autres (hiérarchie, parents, élèves, collègues), mais aussi jugement de soi sous le regard impitoyable du « surmoi institutionnel » qui nous habite, constitué de règles explicites et implicites, parfois réelles mais trop souvent fantasmées...

Jugement des élèves, qui ne sont plus ce qu'ils étaient, qui sont démotivés, indisciplinés, bruyants, irrespectueux, paresseux, menteurs, voleurs, bref, des élèves indomptables qui font baisser « votre » moyenne et ne s'intéressent à rien, qui montrent leur nombril ou se prennent les pieds dans leurs pantalons trop longs, qui refusent d'enlever leur casquette ou leur foulard, qui taguent les murs des toilettes fraîchement repeints, qui ne font pas leurs devoirs, dénoncent les copains et se couchent trop tard, des fortes têtes qui refusent de cracher leur chewing-gum, qui ont une orthographe épouvantable et ne savent plus faire une addition, qui fument à la récréation et trichent par sms, ou alors des « intellos » trop sages, coincés et anxieux, obéissants et peu autonomes, qui pleurnichent pour un rien, qui sont lèche-cul, faux cul, qui vous mettent dans un cul-de-sac avec leurs questions « cucul la praline », ou encore qui sont de vrais culs-de-jatte à la gymnastique...

Jugement des parents, qui démissionnent, qui sont laxistes, incapables de « mettre un cadre et des limites », qui ne parlent pas le français, qui ne sont jamais à la maison, qui démissionnent (sic), qui sont trop sévères, qui sont « monoparentaux », qui ne surveillent pas les devoirs, qui sont violents, qui ne signent pas le carnet, qui ne viennent pas aux rencontres de parents, qui font des « excuses de complaisance », qui démissionnent (sic), qui divorcent de manière inopinée au moment des examens, qui prétendent que leur enfant est surdoué, qui se permettent de vous dire comment il faut enseigner, qui discutent votre façon d'évaluer et qui se plaignent à la direction, qui ne comprennent pas leur enfant, qui n'ont aucune empathie pour vous et ne veu-





lent pas savoir à quel point votre classe – et leur enfant en particulier – vous épuisent...

Jugement des collègues, qui vous « passent » des élèves avec des lacunes (« Mais qu'est-ce qu'ils ont fait l'an dernier ? »), qui regardent ailleurs lorsqu'il y a des bagarres à la récréation, qui donnent trop de devoirs (ou pas assez), qui sont trop sévères (ou pas assez), qui sont injustes avec les élèves, irrespectueux avec les collègues, qui fument dans les toilettes alors qu'on l'interdit aux élèves, qui utilisent la courbe de Gauss de manière rigide ou mettent des notes « à la tête du client », qui draguent la secrétaire ou méprisent le concierge, qui sentent l'alcool, qui utilisent des méthodes dépassées, qui laissent des miettes à la photocopieuse ou ne lavent pas leur tasse, qui « n'entendent pas » lorsqu'on demande des volontaires pour un groupe de travail, qui agressent les parents et méprisent les stagiaires, qui ne sourient jamais et portent le monde sur leurs épaules, qui sont désespérés ou qui n'ont jamais de problème avec leur classe...

Jugement des membres de la direction, qui dirigent trop, ou alors pas assez, qui se tiennent loin de la base, ou qui ne font pas confiance et contrôlent tout, qui font preuve de maniaquerie administrative ou qui ont un sens de l'organisation « franchement déficient », qui manquent de transparence ou de doigté, qui limitent le nombre de photocopies et réglementent l'usage de la machine à café, qui ne soutiennent pas leurs enseignants en difficulté, pour qui collégialité rime avec collègue agité, qui

conduisent les conseils de classe comme des colonels artificiers, qui se mettent les parents à dos à chaque rencontre, qui confient aux collègues la surveillance des heures d'arrêt qu'ils ont infligées, qui n'ont pas le courage de leurs opinions (si tant est qu'ils en aient)...

Tout ceci n'est pas très « jojo » ! Mais en fait, c'est normal (normal !), si l'on se souvient que l'une des règles implicites de l'institution scolaire (que certains ont pourtant le culot de formuler haut et fort) est que « quand tout va bien, il n'y a rien à dire ! »

### Retour à l'éthique

Où est l'éthique dans tout cela ? À écouter les enseignants, on se pose des questions !

L'école prône de nombreuses valeurs : politesse, effort et persévérance, décence, hygiène, ordre et soin, ponctualité, honnêteté, etc. Mais la valeur qui figure en tête de liste, en gras-souligné, est sans conteste celle du respect ! Respect de soi et des autres (sans oublier le matériel et l'environnement), doublé de la reconnaissance de l'autre dans sa spécificité ou sa « différence » comme on dit.

Je vous assure qu'il faut s'appliquer (tiens, une autre valeur scolaire : l'application) pour arriver à dénicher le respect d'autrui – ou encore la reconnaissance sincère et affectueuse de l'autre – dans l'avalanche de jugements qui constituent le sympathique brouhaha d'une salle des maîtres à la grande récréation !

Et pourtant les profs ne sont pas méchants ! Ils ont un bon fond, personnel et éthique ! Ils sont porteurs de valeurs sûres, bien cotées à la bourse de l'instruction publique. Alors, comment se fait-il qu'on en arrive à tant de virulence, de jugements « définitifs » et sans nuance, voire de dévouements hargneux... et de souffrance pour les « récipiendaires » ?

La norme et le jugement sont les deux mamelles de l'institution scolaire. Qu'on le veuille ou non, cela provoque une certaine pression ! Avant même d'avoir eu l'occasion de juger par eux-mêmes, les enseignants savent qu'ils sont jugés : en passant le seuil de l'école le premier jour, ils devinent que les collègues, les élèves et la direction les guettent (« T'as vu sa tête ? » diront les élèves, « Ouille, en voilà un qui a le trac... » diront les collègues empathiques). Franchement, ça déstabilise !

Alors, pour ne pas trop souffrir, on se barricade derrière une façade d'indifférence puis, afin de s'intégrer au groupe et d'être « reconnu » et « respecté », on fait comme les autres !! On juge à tout va ! En parlant suffisamment fort pour couvrir le bruissement des jugements portés sur nous...

Je sais qu'à ce stade de la dissertation, il faudrait montrer comment l'éthique ou des cours d'éthique dans la formation des maîtres pourraient changer le monde et permettre aux enseignants de ne plus choir dans la fange des jugements faciles. Parler des risques du métier et des dérapages possibles, de l'asymétrie des relations et du pouvoir qui va avec, de l'impact du jugement sur l'estime de soi... Mais là, franchement, je sèche... À vous de juger !

### En guise de conclusion...

Alors, en guise de conclusion, je vous offrirai cette pensée profonde d'Henri Weber, découverte lors de ma grande recherche e-TIC sur l'éthique :

« La vacance des grandes valeurs n'enlève rien à la valeur des grandes vacances ».

Mona Ditisheim  
Membre du décannat  
Formation secondaire

<sup>1</sup> Pour ceux qui ne suivent pas, rappelons que le précédent numéro du Bulletin traitait de ces fameuses technologies de l'information et de la communication (les bien nommées TIC) qui, si elles secouent nerveusement le visage de certains, laissent à bien d'autres un masque de béatitude heureuse collé sur la face.

### Références

Lenoir, Y., La question éthique en supervision de stage en enseignement. Quelle éthique pour qui ? in : Boutet, M., Rousseau, N., dir., Les enjeux de la supervision pédagogique des stages, Presses de l'Université du Québec, 2002.

## Cindy Meier

étudiante de la filière préscolaire primaire sur le site de La Chaux-de-Fonds (promotion 047)



- La question de «l'éthique professionnelle» vous paraît-elle d'actualité dans le domaine de l'enseignement? Si oui, en quoi?

J'ai l'impression que c'est toujours d'actualité! Chaque enseignant a ses valeurs; pour pouvoir les transmettre, il doit en être convaincu et savoir les mettre en pratique. Pour ses élèves, il est un modèle auquel ils doivent pouvoir s'identifier. J'ai particulièrement pu le constater avec les élèves des premiers degrés.

- Que recouvre pour vous ce concept?

Pour moi, essentiellement des valeurs morales: la façon d'être de l'enseignant, sa manière de se vêtir autant que sa manière de se comporter avec ses élèves. Sa notion du respect, de la politesse, sa manière de vivre en groupe, en société. L'enseignant peut avoir ses propres convictions religieuses, mais étant donné qu'on se trouve dans une école laïque, elles ne doivent pas influencer son enseignement. Ce n'est pas toujours facile! Récemment, dans une classe de stage, ma FEE1 a annoncé son intention de fêter Noël avec ses élèves. Comme elle n'a pas d'élèves d'une autre culture religieuse, cela ne posait a priori pas de problèmes. Elle a cependant pris la précaution d'en informer préalablement les parents, tout en sachant qu'une opposition aurait très bien pu se manifester.

- On entend dire partout que les jeunes n'ont plus de pères, que la violence

entre dans la classe? Avez-vous ce sentiment? Vos stages vous ont-ils confrontée à des problèmes de ce genre?

Je n'ai pas vécu de cas grave de violence. Ce sujet est de plus en plus médiatisé. L'année dernière, j'ai entrepris une recherche sur ce thème, ce qui m'a permis de me forger une opinion. L'incivilité est la forme de violence la plus fréquente. L'enseignant y fait face en fonction des mesures de régulations qu'il introduit dans sa classe: règles de vie instaurées dans la classe, charte de collège, conseil de classe, etc.

- Votre formation vous a amenée à vivre dans différents contextes scolaires. Estimez-vous que les enseignants partagent les mêmes valeurs et s'accordent sur les règles à faire respecter en classe?

Au cours de mes différents stages, je n'ai pas constaté de différences importantes. Généralement, les enseignants s'accordent sur le respect de la politesse, le respect de l'autre. Ils n'expriment pas forcément explicitement leurs valeurs, mais leur comportement découle implicitement de leur système de référence.

- Quels dispositifs de formation vous préparent à faire face à la réalité du terrain? Ces questions ont-elles une place suffisante à la HEP?

Les cours d'éthique et de citoyenneté traitent ce sujet. La HEP n'a pas à nous imposer un système de valeurs, mais à nous aider à nous construire le nôtre, à nous aider à trouver des réponses à nos interrogations; ce qu'elle fait. Pendant nos stages, ce travail trouve sa concrétisation et sa légitimité. Le temps consacré à cette dimension dans la formation me paraît suffisant.

- Quelle est votre position personnelle sur cette question?

Comme je l'ai évoqué plus haut, chacun a son propre système de valeurs. J'en suis convaincue. Dans la classe, je m'efforce de faire preuve de respect, de politesse, de me vêtir de manière correcte (je rencontre parfois certains collègues qui, de mon point de vue, n'accordent pas suffisamment d'importance à cet aspect). Les trop grands décolletés, les ventres à l'air n'ont pas leur place dans la classe! En tant qu'adulte et citoyenne, j'estime que ces valeurs devraient faire partie de notre profil.

- L'adoption d'un code d'éthique professionnelle commun à l'ensemble des

enseignants vous paraîtrait-elle utile, ou au contraire dangereuse?

Dans un sens, je pense que ce serait utile, mais une telle contrainte placerait certains enseignants en décalage avec leurs propres convictions. En même temps, j'ai le sentiment qu'un code d'éthique devrait pouvoir obtenir l'adhésion de tous les enseignants.

- Quelles propositions d'amélioration avez-vous à formuler dans ce domaine?

Actuellement, je n'en vois pas. La HEP traite suffisamment cette question. Ma pratique professionnelle m'amènera peut-être à éprouver de nouveaux besoins.

- Vous sentez-vous suffisamment armée pour affronter les difficultés sur le terrain?

Il est difficile de prévoir l'avenir. Mais je sais que je pourrai dans tous les cas trouver des solutions auprès des collègues expérimentés et de la formation continue organisée par la HEP.

- Autres points que vous souhaiteriez évoquer?

Rien de particulier. J'apprécie qu'on sollicite notre point de vue. La confrontation des avis nous enrichit.

<sup>1</sup> Formatrice en établissement

## Diane Cuendet

étudiante de la filière préscolaire primaire sur le site de La Chaux-de-Fonds (promotion 047)



- La question de « l'éthique professionnelle » vous paraît-elle d'actualité dans le domaine de l'enseignement ? Si oui, en quoi ?

Évidemment, mais elle concerne tous les métiers. Le métier d'enseignant est plus médiatisé qu'il ne l'était auparavant. Il se trouve en lien étroit avec la société dans laquelle nous vivons. La question de l'éthique a toujours existé, mais sa portée a sans doute évolué. La transmission des valeurs a toujours été assurée par l'école. Par le passé, c'était essentiellement les valeurs religieuses et la morale.

- Que recouvre pour vous ce concept ?

Plusieurs aspects. Je relèverai d'abord les droits fondamentaux de l'enfant. L'enseignant se doit de favoriser la socialisation de ses élèves, il élabore les règles nécessaires à la vie en classe, il assure l'intégrité physique et morale de ses élèves, en évitant toute forme de discrimination. Il développe au sein de sa classe un esprit de tolérance, favorise la communication, cultive la notion de respect. C'est large ! Ces quelques éléments ne concernent qu'une partie des responsabilités professionnelles de l'enseignant. La conscience professionnelle, la mise à jour de ses connaissances, une constante remise en question de son fonctionnement, l'auto-évaluation de sa pratique, la solidarité vis-à-vis de ses collègues, la collaboration avec les parents de ses élèves, l'instauration d'un climat de tolérance et de respect dans son environnement font également partie des

conditions nécessaires à l'exercice de son métier. Il a également la responsabilité de donner une image positive de l'école.

- On entend dire partout que les jeunes n'ont plus de repères, que la violence entre dans la classe ? Avez-vous ce sentiment ? Vos stages vous ont-ils confrontés à des problèmes de ce genre ?

C'est vrai que la violence est très médiatisée. Elle a toujours existé, mais tous les supports électroniques, Internet en particulier, sont entrés dans la vie des jeunes. J'entendais mes parents et mes grands-parents me parler de la violence entre enfants qu'ils ont vécue. Les bagarres étaient parfois très rudes entre les enfants de classes sociales différentes. Mais cette violence s'exprimait davantage dans la cour de récréation que dans la classe. Elle était physique et morale. Les formes de la violence ont évolué. Les journaux relatent tous les jours de nombreux cas de violence extrême. En revanche, dans mes stages, je n'ai pas vécu de situation extrême. Certains de mes camarades ont vécu des situations plus difficiles.

- Votre formation vous a amenée à vivre dans différents contextes scolaires. Estimez-vous que les enseignants partagent les mêmes valeurs et s'accordent sur les règles à faire respecter en classe ?

Dans tous les collèges, les enseignants instaurent des règles de vie et favorisent un bon climat. Mais les valeurs sont propres à chacun. Ces différentes valeurs n'influencent généralement pas la classe, l'homogénéité professionnelle étant garantie par la laïcité de l'école.

- Quels dispositifs de formation vous préparent à faire face à la réalité du terrain ? Ces questions ont-elles une place suffisante à la HEP ?

Les stages nous apportent énormément. Par ailleurs, bon nombre de cours parlent de la gestion de classe, des cours spécifiques en éthique et citoyenneté sont dispensés dans la formation théorique. Cela dit, dans chaque cours, cette dimension est implicitement présente. Je dirais même qu'elle me semble omniprésente. Par ailleurs, j'ai conduit en première année une recherche sur la violence dans le développement de l'enfant.

- Quelle est votre position personnelle sur cette question ?

Ayant exercé la profession d'hôtesse de l'air avant d'entreprendre ma formation à la HEP, j'ai eu l'occasion de pratiquer les

notions de respect, de tolérance, d'ouverture d'esprit, les contacts humains avec les passagers. Sur ce plan, il y a bien des points communs entre ces deux professions. Dans l'aviation, j'ai été confrontée à différentes cultures, ce qui a m'a permis d'acquérir une certaine maturité. J'ai vécu personnellement le passage de SWISSAIR à SWISS, situation qui n'a été évidente pour personne au sein de l'entreprise. Tout enseignant se doit d'avoir une éthique professionnelle.

- L'adoption d'un code d'éthique professionnelle commun à l'ensemble des enseignants vous paraîtrait-elle utile, ou au contraire dangereuse ?

J'ai trouvé sur Internet un code de déontologie des enseignants romands. C'est bien d'avoir une référence. Ce qui me fait peur, c'est l'exploitation formelle au quotidien d'un règlement d'application. La distance entre l'idéal des chartes et la pratique est parfois grande au quotidien : certains collègues font un burn-out sans qu'on le sache et – comme ils ne le disent pas – ils ne sont pas soutenus. Je suis cependant favorable à l'existence d'un outil de référence, un tel code serait utile.

- Quelles propositions d'amélioration avez-vous à formuler dans ce domaine ?

Je suis en dernière année de formation. N'étant pas encore sur le terrain, je manque encore de recul pour me prononcer de manière pertinente. Il faut vivre des expériences pour parler en connaissance de cause.

- Vous sentez-vous suffisamment armée pour affronter les difficultés sur le terrain ?

Je me sens prête et j'ai envie d'aller sur le terrain. Je vivrai sans doute des expériences qui consolideront mon identité professionnelle et compléteront ma formation.

- Autres points que vous souhaiteriez évoquer ?

L'intérêt que la revue *Enjeux Pédagogiques* porte à la consultation des étudiants aura probablement un effet motivant pour sa lecture. Nous apprécions que notre avis soit sollicité.



## Marc Thorens

étudiant de la filière préscolaire primaire sur le site de La Chaux-de-Fonds (promotion 047)



- *La question de «l'éthique professionnelle» vous paraît-elle d'actualité dans le domaine de l'enseignement? Si oui, en quoi?*

D'actualité certainement. J'ai cherché sur Internet la définition de «l'éthique professionnelle». J'ai trouvé beaucoup de choses, en informatique, en médecine, dans le monde du travail en général, mais pas grand-chose dans le domaine de l'enseignement, sinon en rapport avec la notion de code déontologique. Cela dit, le thème est d'actualité: on vit dans une société de plus en plus libérale, on favorise l'épanouissement individuel, le droit de penser et d'agir. Les droits prennent le pas sur les devoirs et, dans une société multiculturelle, cette situation provoque des chocs. Tout semble ouvert, la liberté individuelle devient la valeur fondamentale. Mais les enfants manquent de repères. Les valeurs sont en perte de vitesse.

- *Que recouvre selon vous ce concept?*

Il me renvoie à la nécessité de me poser les bonnes questions par rapport à mon action pédagogique et à opérer des choix adéquats. Ce concept couvre des champs très larges. Il me conduit aussi bien à me remettre en question dans ma relation avec mes élèves qu'à prendre en compte la notion de développement durable dans mon utilisation des imprimantes et ma consommation de papier; à distinguer l'usage privé de l'usage professionnel, par exemple dans le recours au téléphone de la salle des maî-

tres. Bref, il est au centre de ma conscience professionnelle. Je mène une étude dans le cadre de mon mémoire professionnel sur les normes vestimentaires des enseignants. L'idée n'est pas d'aboutir à l'établissement d'un règlement, ni d'un code, mais manquant de repères sur cette question, j'observe mon environnement professionnel, en cherchant à mieux cerner les attentes de la société. Qu'attendent véritablement les parents, voire les grands-parents de mes élèves quant à ma façon de m'habiller? Les normes des différents partenaires de l'école en la matière sont-elles les mêmes?

- *On entend partout que les jeunes n'ont plus de repères, que la violence entre dans l'école et dans la classe? Avez-vous ce sentiment?*

J'ai le sentiment qu'un changement a eu lieu depuis que j'ai quitté les bancs de l'école en ce qui concerne le respect des règles; changement minime, mais perceptible. Je me souviens que lorsqu'un enseignant nous réprimandait, nous nous soumettions sans protester à son autorité. Maintenant, c'est moins le cas!

- *Vos stages vous ont-ils confronté à des problèmes graves d'incivilité?*

Je n'ai pas été directement mêlé à des cas de violences. En revanche, je suis conscient que certaines classes deviennent ingérables. Certains de mes camarades m'ont parlé de situations difficiles.

- *Votre parcours de formation vous a amené à vivre dans différents contextes scolaires. Estimez-vous que les enseignants partagent les mêmes valeurs et s'accordent sur les règles à faire respecter en classe?*

Les grandes valeurs sont présentes partout et défendues par les enseignants: la tolérance, le partage, le respect de l'autre. Cela dit, chacun habite ces principes à sa manière. L'élève se trouve ainsi confronté durant son parcours à des modèles très différents. Il apprend à s'adapter et, dans la vie, il sera également confronté à différentes attentes, même si cela peut poser quelques problèmes de cohérence.

- *Quels dispositifs de formation vous paraissent nécessaires pour faire face à la réalité du terrain? Ces questions ont-elles une place suffisante à la HEP?*

À mon avis, l'éthique professionnelle ne s'enseigne pas. C'est surtout durant les stages qu'on se construit par la confrontation directe et qu'on habite ces con-

cepts. Les cours dispensés contribuent à ouvrir des champs, à développer notre réflexion et à nous sensibiliser aux grandes questions.

- *Quelle est votre position personnelle sur cette notion? L'adoption d'un code d'éthique professionnelle commun à l'ensemble des enseignants vous paraîtrait-elle utile, ou au contraire dangereuse?*

Je pense qu'un cadre de référence commun serait utile. Il fournirait des repères et permettrait de mieux situer les attentes des partenaires de l'école. Certaines écoles possèdent des chartes. Je verrais une charte très large, respectant la personnalité et l'éthique individuelle. Mais est-ce possible? En revanche, si son statut avait un caractère réglementaire trop contraignant, j'y verrais des dangers.

- *Quelles propositions d'amélioration avez-vous à formuler dans ce domaine?*

Une mise en évidence plus large et plus explicite des documents existant dans ce domaine me paraîtrait utile.

- *Vous sentez-vous suffisamment armé pour affronter les difficultés sur le terrain?*

Oui. Sans avoir la prétention de tout maîtriser, j'ai la conviction que c'est par la discussion avec les collègues sur le terrain, avec des personnes ressources disponibles et l'expérience que je construirai mes compétences dans ce domaine. Mes stages m'ont démontré que les collègues sont ouverts au dialogue.

## Samuel Bouille

étudiant de la filière préscolaire primaire sur le site de Porrentruy (promotion 047)



- *La question de «l'éthique professionnelle» vous paraît-elle d'actualité dans le domaine de l'enseignement? Si oui, en quoi?*

Absolument. Pour moi, c'est d'abord des questions que l'enseignant doit se poser sur ses pratiques et sur la société en constante évolution dans laquelle il exerce. D'actualité dans la mesure où les méthodes d'enseignement ainsi que la société évoluent également.

- *Que recouvre selon vous le concept «d'éthique professionnelle»?*

À mon sens, le but de l'éthique est de rendre la vie toujours meilleure, la sienne et celle de ses élèves. L'éthique est fortement liée à soi et au monde qui nous entoure. C'est prioritairement une réflexion sur des faits de société, sur nos pratiques professionnelles, nos relations dans la classe, le contenu des branches...

La discussion permanente avec nos pairs permet d'améliorer le climat de la classe et par conséquent les apprentissages.

- *On entend partout que les jeunes n'ont plus de repères, que la violence entre dans l'école et dans la classe? Avez-vous ce sentiment? Vos stages vous ont-ils confronté à des problèmes de ce genre?*

J'ai ce sentiment. Mais il n'est pas suscité par ma pratique. Cette impression est surtout l'effet des médias. J'ai entendu parler de cas de violence, y compris dans

le canton du Jura. La société évolue et malheureusement pas toujours en bien: rupture des liens familiaux, enfants livrés à eux-mêmes, etc. Un effort doit être entrepris tant au niveau de la famille que chez l'enseignant. C'est aux éducateurs et aux enseignants de prendre en charge ces problèmes, les enfants n'adoptant pas spontanément les comportements attendus. En comparant avec ma vie d'élève, je constate une augmentation sensible du manque de respect des élèves. Lorsque j'étais écolier, nous craignions davantage l'enseignant.

- *Votre parcours de formation vous a amené à vivre dans différents contextes scolaires. Estimez-vous que les enseignants partagent les mêmes valeurs et s'accordent sur les règles à faire respecter en classe?*

Non, le système de valeurs dépend largement de la personnalité de l'enseignant. Cela dit, des règles de vie sont instaurées dans toutes les classes. Elles se présentent de manière différente, mais poursuivent les mêmes buts: favoriser un climat de travail agréable.

Cela dit, l'agressivité n'est pas le seul fait des élèves. J'ai assisté à des marques d'irrespect d'enseignants vis-à-vis des enfants. Certaines formes d'interventions m'ont heurté. Certaines punitions infligées suite à une indiscipline m'ont paru inadéquates sur le plan éthique. La privation d'une heure de gymnastique par exemple, me paraît inopportune pour punir un élève d'une incivilité. Certaines méthodes d'enseignement basées sur l'autoritarisme et ne prenant pas en compte la situation personnelle de l'élève, mais uniquement son action, me semblent déplacées.

- *Quels dispositifs de formation vous préparent à faire face à la réalité du terrain? Ces questions ont-elles une place suffisante à la HEP?*

Plusieurs moyens sont prévus. Je citerai les cours de «réflexion sur les pratiques», une semaine spécifique de formation générale durant laquelle divers formateurs interviennent, les cours de sciences de l'éducation en général, permettent aux étudiants de se remettre en question et de construire une réflexion. Ces dispositifs apparaissent surtout en fin de formation.

- *Quelle est votre position personnelle sur cette question?*

Cette notion est pour moi fondamentale. La mise à distance permet de prendre des décisions pertinentes.

- *L'adoption d'un code d'éthique professionnelle commun à l'ensemble des enseignants vous paraîtrait-elle utile, ou au contraire dangereuse?*

Pour moi, ce serait une bonne chose. J'y vois surtout des avantages. Dans les écoles, une charte déontologique pourrait être soumise au collège des maîtres, puis adoptée par consensus. Je sais que le Syndicat des enseignants romands en a établi une. Mais en tant que non-syndiqués, nous ne sommes pas tenus d'appliquer ces principes.

- *Quelles propositions d'améliorations avez-vous à formuler dans ce domaine?*

Je pense que l'instauration d'un système de réflexion sur les pratiques au sein d'une école pourrait être un moyen utile de traiter ce type de problème. Il favoriserait le soutien réciproque entre collègues.

- *Vous sentez-vous suffisamment armé pour affronter les difficultés sur le terrain?*

Je me sens de mieux en mieux préparé. Ces derniers temps surtout. Les réflexions sur les pratiques que nous conduisons en groupes nous permettent d'envisager les situations conflictuelles de manière constructive.

- *Autres points que vous souhaiteriez évoquer?*

Je suggère la mise en place de jeux de rôles. Par exemple l'animation fictive d'un conseil des maîtres, d'une séance de parents. Dans la classe, on est toujours condamné à agir dans l'urgence et ce type de mise à distance nous rendrait service.

## Rachel Frei

étudiante de la filière préscolaire primaire sur le site de Bienne, (promotion 047)



- La question de « l'éthique professionnelle » vous paraît-elle d'actualité dans le domaine de l'enseignement ? Si oui, en quoi ?

La relation avec les enfants est nécessairement confrontée à la dimension éthique. En ce qui concerne l'actualité de cette notion, des termes comme « justice, égalité des chances, respect, tolérance à l'égard des différentes cultures et religions » reviennent régulièrement dans les classes. On en parle beaucoup à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.

- Que recouvre selon vous ce concept ?

Des valeurs, des choix de décisions à prendre dans des situations de tous les jours en classe, des règles de vie, une manière d'aborder des questions d'ordre moral aussi.

- On entend partout que les jeunes n'ont plus de repères, que la violence entre dans l'école et dans la classe ? Avez-vous ce sentiment ? Vos stages vous ont-ils confrontés à des problèmes de ce genre ?

Je n'ai pas observé dans les classes où j'ai travaillé des phénomènes aussi aigus que ceux qui sont médiatisés. Il est vrai que nos stages ont souvent lieu dans de petits villages, où les problèmes sont moindres. De mon point de vue, la presse en fait trop de cas.

- Votre parcours de formation vous a amenée à vivre dans différents contextes

scolaires. Estimez-vous que les enseignants partagent les mêmes valeurs et s'accordent sur les règles à faire respecter en classe ?

Nous rencontrons différents modèles, mais les principes élémentaires sont communs à l'ensemble des maîtres. En tant que personnes, les enseignants ont leurs valeurs propres et les habitent avec des sensibilités différentes. J'ai vécu deux stages en ville de Bienne, les autres dans de petits villages : Perrefitte, La Heute, Sonvilier, La Neuveville. L'environnement est plus familial dans les petites localités et la discipline moins réglementée. Les règles de vie existent dans toutes les classes, mais à la campagne, elles ne répondent pas à la même nécessité.

- Quels dispositifs de formation vous préparent à faire face à la réalité du terrain ? Ces questions ont-elles une place suffisante à la HEP ?

L'expression « éthique professionnelle » n'est pas utilisée en tant que telle à la HEP. D'ailleurs cette formule nous a quelque peu interpellés mes camarades et moi lorsque j'ai été sollicitée pour une interview. Nous utilisons plus fréquemment des termes comme déontologie, valeurs, règles de vie, gestion des conflits, conseils de classe, etc. De toutes ces notions, la formation en parle beaucoup. En didactique générale surtout, en sciences de l'éducation également. La formation dispensée nous permet de faire face aux problèmes rencontrés sur le terrain. Les rencontres prévues avec nos formateurs après les stages, en petits groupes, sont des séquences de formation riches, où les cas concrets que nous avons vécus sont abordés avec pertinence. Nous avons également des cours d'éthique dans lesquels les questions théoriques liées à l'intégration des élèves, la prise en compte des cultures et des religions sont traitées.

- Quelle est votre position personnelle sur cette question ?

Je trouve que cette dimension est très importante. Elle est au centre du métier auquel je me prépare, où l'humain a un caractère prioritaire. L'enseignante est constamment en contact avec des enfants, tous différents. Il me paraît essentiel de prendre en considération toutes ces particularités individuelles. Il est également essentiel que les enfants puissent prendre conscience de la richesse de ces différences et de l'intérêt d'un partage au sein de la classe.

- L'adoption d'un code d'éthique professionnelle commun à l'ensemble des

enseignants vous paraîtrait-elle utile, ou au contraire dangereuse ?

Je ne pense pas que l'on puisse obliger tous les enseignants à adopter un même cadre éthique. Il faut bien sûr s'accorder sur une certaine norme éthique pour enseigner dans une école, mais chaque enseignant se réfère à son propre système de valeurs. Ces deux dimensions ne sont pas incompatibles. Un code commun serait certes utile, mais il me paraît difficile à réaliser si l'on souhaite y intégrer toutes les sensibilités individuelles et obtenir l'adhésion de tous les enseignants dans son application.

- Quelles propositions d'amélioration avez-vous à formuler dans ce domaine ?

Je n'ai pas de proposition concrète à formuler.

- Vous sentez-vous suffisamment armée pour affronter les difficultés sur le terrain ?

Je me sens prête. La formation m'a permis de vivre sur le terrain et de relativiser le caractère dramatique de la réalité scolaire que les médias décrivent.



## Elodie Faivre

étudiante de la filière préscolaire primaire sur le site de Porrentruy, (promotion 047)



- La question de «l'éthique professionnelle» vous paraît-elle d'actualité dans le domaine de l'enseignement? Si oui, en quoi?

Oui et elle le sera toujours, dans le sens où l'enseignant s'interroge ou du moins devrait continuellement s'interroger sur ses pratiques.

- Que recouvre selon vous le concept «d'éthique professionnelle»?

Pour moi, l'éthique professionnelle réside dans une interrogation constante de l'enseignant sur ses pratiques professionnelles. Elle recouvre de nombreux domaines, qui méritent réflexion: les émotions, les valeurs, le professionnalisme, les responsabilités par rapport aux élèves, aux collègues. Elle prend aussi en considération le milieu familial de l'enfant, le personnel de l'école, l'institution, la société dans son ensemble. Le but étant de donner aux élèves confiés une éducation et une instruction de qualité.

- On entend partout que les jeunes n'ont plus de repères, que la violence entre dans l'école et dans la classe? Avez-vous ce sentiment? Vos stages vous ont-ils confrontée à des problèmes de ce genre?

Les enfants ont de moins en moins de repères, c'est vrai et cet état de fait peut engendrer une certaine forme de violence à l'école. Il me semble qu'il n'y a pas si

longtemps, parents et enseignants recherchaient ensemble une certaine cohérence envers l'enfant. Or, le statut de l'enseignant a changé. La scolarité occupe moins de place dans la vie de l'enfant. Les loisirs prennent souvent le pas sur l'école, qui perd peu à peu de son importance aux yeux des parents. En conséquence, un climat de méfiance et des conflits entre parents et enseignants ont remplacé la cohérence et la complémentarité de jadis. J'ai personnellement observé cette tendance sur le terrain et les enseignants avec lesquels j'ai discuté m'ont confirmé cet état de fait. Je suis donc convaincue que l'enseignant a son rôle à jouer pour regagner la confiance des parents et, à long terme, celle de la société en général.

- Votre parcours de formation vous a amenée à vivre dans différents contextes scolaires. Estimez-vous que les enseignants partagent les mêmes valeurs et s'accordent sur les règles à faire respecter en classe?

Globalement oui. Les règles de vie, les formes de politesse et les comportements attendus en société sont les mêmes.

- Quels dispositifs de formation vous préparent à faire face à la réalité du terrain? Ces questions ont-elles une place suffisante à la HEP?

Depuis le début de la formation, nous sommes amenés à nous remettre en question constamment, en stage comme durant les cours. Les dispositifs de réflexion sur les pratiques nous permettent de revenir sur des problèmes vécus en stage et de rechercher, avec le recul, de meilleures solutions pour pallier les difficultés rencontrées. Chaque année, des modules de formation reprennent certaines thématiques de manière concentrique. Alors oui, je pense que la formation de base est bonne et traite suffisamment ces questions. La pratique nous permettra d'enrichir notre bagage.

- L'adoption d'un code d'éthique professionnelle commun à l'ensemble des enseignants vous paraîtrait-elle utile, ou au contraire dangereuse?

Une charte déontologique du Syndicat des enseignants romands existe. Mais son application n'est pas obligatoire. Je trouverais intéressant que tous les enseignants en prennent connaissance et qu'un travail au sein du cercle scolaire soit entrepris autour de cette charte, afin de viser un consensus, en référence à ce texte officiel. Nous en avons parlé récemment dans notre formation. Une référence officielle peut être une

aide en cas de conflit entre enseignants, par exemple. Je ne vois pas véritablement de danger à l'utilisation d'un tel code, si ce n'est une dérive dans une application par trop contraignante, qui se ferait au détriment de la liberté des enseignants.

- Quelles propositions d'améliorations avez-vous à formuler dans ce domaine?

L'instauration de davantage de dialogue entre enseignants, avec un médiateur scolaire, me paraîtrait utile. L'enseignant travaille la plupart du temps en solitaire, c'est dommage! S'il pouvait considérer ses collègues comme des alliés, plutôt que comme des concurrents dans l'école, chacun en sortirait grandi et enrichi.

- Vous sentez-vous suffisamment armée pour affronter les difficultés sur le terrain?

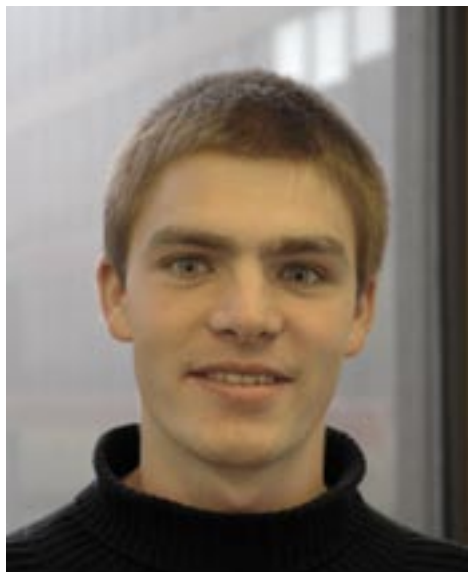
On peut toujours l'être davantage! Mais je pense que je possède les bases nécessaires. A moi de les approfondir si j'en ressens le besoin.

- Autres points que vous souhaiteriez évoquer?

Rien de particulier, sinon que de se prêter à l'exercice de l'interview peut engendrer un certain stress dans les périodes tendues de la formation! Mais, une fois ce moment critique dépassé, la satisfaction d'avoir pu donner son point de vue l'emporte sur la pression vécue.

## Manuel Streiff

étudiant de la filière préscolaire primaire sur le site de Bienne, (promotion 047)



- *La question de «l'éthique professionnelle» vous paraît-elle d'actualité dans le domaine de l'enseignement? Si oui, en quoi?*

Oui, tout à fait. Beaucoup de thématiques actuelles (l'écologie, les droits de l'homme, les différences culturelles et religieuses, etc.) touchent à la société, mais aussi à l'enseignement. Ainsi, la classe nous confronte constamment à des décisions d'ordre éthique ou religieux, comme le port du voile. Les enseignants doivent en avoir conscience et développer une réflexion autour de ces problématiques. L'éthique professionnelle nous invite aussi à conduire une réflexion sur notre pratique et sur les apprentissages, à nous remettre en question quant aux activités que nous choisissons de mener en classe. Quelle est notre conception de l'apprentissage, quel sens donne-t-on aux activités? Il est important que l'enseignant ait conscience des valeurs qu'il transmet et que celles-ci soient incorporées à son action.

- *Que recouvre selon vous le concept «d'éthique professionnelle»?*

Ce concept est large, il inclut différents domaines qui touchent à l'enseignement. Il n'est pas identique pour tous les enseignants. Il se construit. Il est implicitement présent dans la planification, dans le choix des matières et dans la réflexion sur les apprentissages. Il intervient dans la conduite des activités. Il détermine la relation à l'élève, le contact avec les parents des élèves, il influence la relation avec les col-

lègues. Il agit dans tous les domaines de l'enseignement. Il nous renvoie aux droits de l'homme, de l'enfant, aux règles de vie que nous instaurons dans la classe. Pour moi, l'éthique professionnelle correspond d'abord à une posture et à une manière de concevoir et de conduire l'apprentissage. Mais c'est aussi un référentiel des valeurs qui sous-tendent ma profession et qui vont guider ma relation à autrui.

- *On entend dire partout que les jeunes n'ont plus de repères, que la violence entre dans l'école et dans la classe? Avez-vous ce sentiment? Vos stages vous ont-ils confronté à des problèmes de ce genre?*

Le «on entend partout» me dérange! Qui le dit? Est-ce le grand public, friand de tout ce qui est violence dans la presse ou le journal télévisé? Les mêmes gens qui dénoncent ces dérapages sont paradoxalement ceux qui profitent de ces articles pour alimenter un sujet de discussion! C'est complexe. La violence existe depuis toujours et je n'ai pas le sentiment qu'elle soit plus virulente actuellement. Elle s'est diversifiée et apparaît de ma manière plus précoce. Cela mis à part, elle est surtout beaucoup plus médiatisée, ce qui lui donne davantage de place. Quant à la perte des repères, je dirais qu'elle existe, mais il faut faire attention de ne pas basculer dans des généralisations excessives. Pour ce qui est des stages, j'ai déjà assisté à une bagarre entre deux élèves. Mais cette situation n'était pas différente de celle que j'aurais pu vivre en tant qu'écopier. Je ne veux pas banaliser les choses, mais je n'ai réellement vécu la violence qu'à cette échelle. L'école doit surtout s'accorder sur les repères qu'elle entend transmettre. Elle doit aussi déterminer le type de règles qu'elle entend mettre en place pour gérer ou prévenir la violence dans la classe. Pour moi, cette obligation de l'école fait pleinement partie de l'éthique professionnelle.

- *Votre parcours de formation vous a amené à vivre dans différents contextes scolaires. Estimez-vous que les enseignants partagent les mêmes valeurs et s'accordent sur les règles à faire respecter en classe?*

Pour ce qui est des règles, les enseignants s'accordent sur les mesures élémentaires qui relèvent de la gestion de la classe. Certains les affichent aux murs, d'autres s'y réfèrent implicitement. Elles varient cependant en nombre en fonction des enseignants. Dans certaines classes, elles foisonnent, dans d'autres elles sont peu nombreuses. À ce niveau-là déjà, on constate un certain déca-

lage. Quant aux valeurs elles-mêmes, elles se déclinent différemment selon les enseignants. Elles sont le fruit d'une trajectoire individuelle et se construisent d'abord dans le tissu familial, puis dans les relations sociales et dans l'environnement. Ces différences constituent une richesse et non un handicap. Elles n'occupent pas toutes la même place dans la hiérarchie des valeurs et c'est tant mieux.

- *Quels dispositifs de formation vous préparent à faire face à la réalité du terrain? Ces questions ont-elles une place suffisante à la HEP?*

Les stages constituent le cœur du dispositif. Mais, il n'est pas à lui seul suffisant. J'aime bien la conception modulaire de la formation qui permet d'articuler autour des stages des temps de préparation et d'exploitation: on réfléchit et on prépare l'action avant le stage. Au retour du stage on évalue son vécu et on porte un regard sur la réalité du terrain telle qu'on l'a connue. La mise en place d'un cours «réflexion sur les pratiques» facilite le retour sur les événements vécus en stage. On se trouve ainsi confronté à l'expérience des autres étudiants. Ce partage est intéressant, il nous aide à anticiper de nouveaux obstacles. Le deuxième apport est lié à la contribution d'intervenants extérieurs à la HEP: psychologues scolaires, médiateurs, chercheurs, qui portent un autre regard sur notre pratique. Globalement, tous ces questionnements sont pris en compte et les relations avec les formateurs sont enrichissantes. Nous pouvons faire part de nos envies et celles-ci sont généralement prises en considération durant les cours. Je tiens à souligner la disponibilité des formateurs pour répondre à nos attentes.

- *L'adoption d'un code d'éthique professionnelle commun à l'ensemble des enseignants vous paraîtrait-elle utile, ou au contraire dangereuse?*

Plutôt dangereuse! J'y serais réticent a priori. Tout dépend de qui le formulera. Si c'était au sein d'un établissement scolaire que les enseignants souhaitent accorder leur action, ce serait réjouissant. Mais une telle solution ne serait pas transposable au-delà de ce cercle. L'éthique professionnelle, ce n'est pas un code que l'on adopte une fois pour toutes, c'est quelque chose que l'on construit; c'est en lien avec nos valeurs. Sans le renier totalement, il faudrait pouvoir se ménager une certaine marge de manœuvre. L'éthique professionnelle ne doit pas se présenter comme un produit fini. Elle doit toujours rester en élaboration. En étant définitive,

elle prendrait un caractère rigide et ne se prêterait plus au contexte pour lequel elle a été définie.

- *Quelles propositions d'améliorations avez-vous à formuler dans ce domaine ?*

Je verrais bien la création d'un lieu d'échange ou une plate-forme au sein de laquelle les enseignants pourraient venir partager leurs démarches ou leurs problèmes, un lieu de partage pour les aider à avancer ensemble. Il me semble qu'une telle structure manque. Dans les propos que j'ai échangés dans les salles des maîtres, je n'ai jamais entendu parler d'un tel dispositif.

- *Vous sentez-vous suffisamment armé pour affronter les difficultés sur le terrain ?*

C'est difficile à dire juste en ce moment ! Je dirais néanmoins oui globalement. Il y aura toujours une part d'imprévu, de découverte et c'est tant mieux. Tout n'est pas encore défini, même si cette formation sur trois ans est très complète. J'ai la conviction que mon bagage sera suffisant, après le dernier stage de l'année, pour aller en confiance sur le terrain.

- *Autres points que vous souhaiteriez évoquer ?*

La sollicitation de cet entretien m'a contraint à me centrer sur la problématique complexe de ce dossier. L'exercice n'était pas facile, mais je trouve la démarche utile et enrichissante.

Entretiens réalisés par  
Pierre-Daniel Gagnebin  
Novembre et décembre 2006



## Nouvelle parution de l'IRDP et de l'INRP

### Apprendre (avec) les progiciels: entre apprentissages scolaires et pratiques professionnelles

Édité par Luc-Olivier Pochon, Eric Bruillard et Anne Maréchal

Comment les disciplines scolaires prennent-elles en charge des activités d'apprentissage instrumentées par des progiciels dans des contextes de formation générale ? Quelles utilisations des progiciels dans les activités pédagogiques « transversales » ? Quelles « scolarisations » d'instruments se produisent ?

Issu de la deuxième rencontre francophone sur la didactique des progiciels, Didapro 2, tenue à Neuchâtel (Suisse) en septembre 2005, cet ouvrage rend compte de travaux récents centrés sur les progiciels, leur apprentissage et les apprentissages dans lesquels ils interviennent. Témoin du foisonnement d'un champ de pratiques et de recherches en pleine évolution, il s'adresse autant aux chercheurs intéressés à l'apprentissage aux et avec les technologies qu'aux praticiens confrontés à la mise en place de formation aux ou avec les progiciels.

Après la didactique de l'informatique, qui pour une grande part concernait l'enseignement et l'apprentissage de la programmation, puis un intérêt porté à un ensemble d'outils et d'instruments, les progiciels, intervenant dans une grande variété d'activités, il semble qu'au vu des déploiements

technologiques actuels, le champ d'étude doit encore être étendu. Au-delà des classiques traitements de texte et tableurs, même si leur importance ne cesse de croître, une gamme d'autres logiciels (outils de création musicale ou graphique, plates-formes de formation, les « navigateurs », voire les outils de recherche) peuvent s'intégrer à la catégorie des « progiciels ». Ces systèmes, par les liens qu'ils tissent entre eux, et par les possibilités qu'ils offrent d'intégrer des services à l'utilisateur, renouvellent la notion de progiciel et étendent le champ de la réflexion didactique.

Ce livre collectif rend compte, à propos de ces outils, des multiples pistes actuelles de recherche autour des compétences à mobiliser et à acquérir et de leurs modes d'appropriation, des obstacles à surmonter, des démarches de formation à proposer, des liens avec les disciplines scolaires et les formations à caractère professionnel. Du côté de la, ou plutôt des didactiques associées aux progiciels, de multiples interrogations subsistent, soulignant leur caractère hybride, entre la formation à l'utilisation d'un système technique en soi et la maîtrise des connaissances « externes » que ces systèmes organisent ou mettent en œuvre.

## Dossier du prochain numéro:

### « PECARO et HARMOS: le temps des réformes »





